

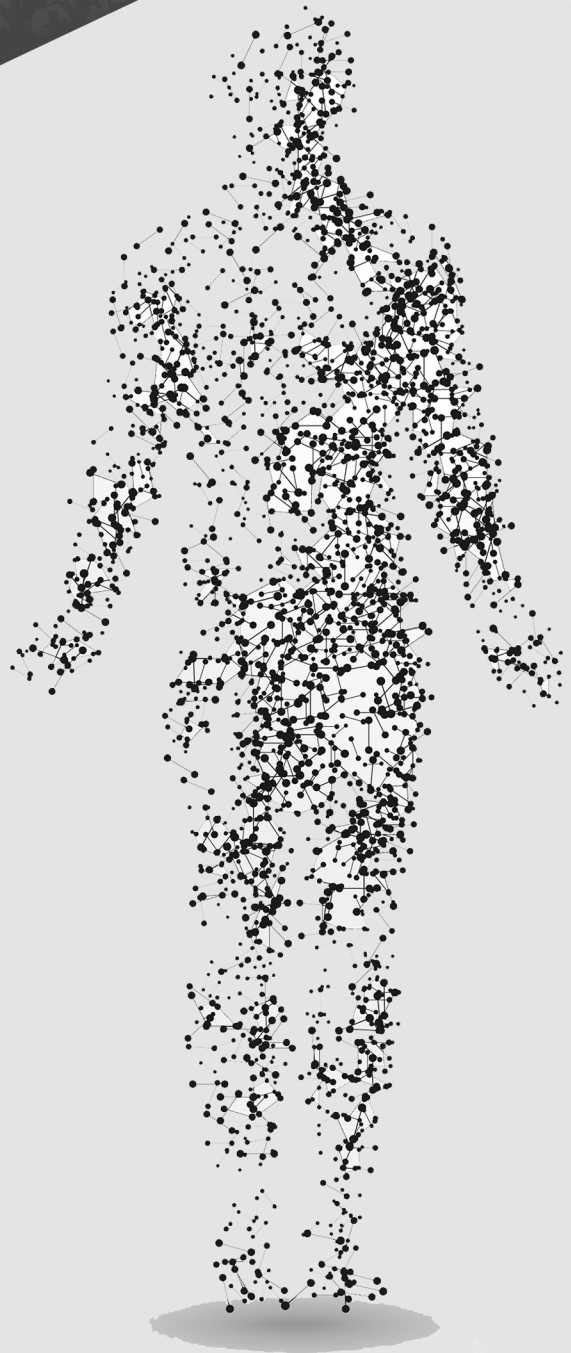
AS CIÊNCIAS HUMANAS COMO PROTAGONISTAS NO MUNDO ATUAL

GUSTAVO HENRIQUE CEPOLINI FERREIRA
(ORGANIZADOR)



AS CIÊNCIAS HUMANAS COMO PROTAGONISTAS NO MUNDO ATUAL

GUSTAVO HENRIQUE CEPOLINI FERREIRA
(ORGANIZADOR)



2020 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do Texto © 2020 Os autores

Copyright da Edição © 2020 Atena Editora

Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Diagramação: Natália Sandrini de Azevedo

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

Profª Drª 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

Profª Drª Angeli Rose do Nascimento – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais

Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília

Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense

Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa

Profª Drª Denise Rocha – Universidade Federal do Ceará

Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia

Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – 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. Dr. Gustavo Henrique Cepolini Ferreira – Universidade Estadual de Montes Claros

Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice

Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense

Profª Drª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso

Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins

Prof. Dr. Luis Ricardo Fernando da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros

Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte

Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Universidade Federal do Maranhão

Profª Drª Miranilde Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará

Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa

Profª Drª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa

Profª Drª Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro-Oeste

Profª Drª 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

Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Prof. Dr. Antonio Pasqualetto – Pontifícia Universidade Católica de Goiás
Prof. Dr. Cleberton Correia Santos – Universidade Federal da Grande Dourados
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Profª Drª Diocléa Almeida Seabra Silva – Universidade Federal Rural da Amazônia
Prof. Dr. Écio Souza Diniz – Universidade Federal de Viçosa
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Fágner Cavalcante Patrocínio dos Santos – Universidade Federal do Ceará
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Profª Drª Lina Raquel Santos Araújo – Universidade Estadual do Ceará
Prof. Dr. Pedro Manuel Villa – Universidade Federal de Viçosa
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Profª Drª Talita de Santos Matos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Tiago da Silva Teófilo – Universidade Federal Rural do Semi-Árido
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. André Ribeiro da Silva – Universidade de Brasília
Profª Drª Anelise Levay Murari – Universidade Federal de Pelotas
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 Eleuza Rodrigues Machado – Faculdade Anhanguera de Brasília
Profª Drª Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Profª Drª Eysler Gonçalves Maia Brasil – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
Prof. Dr. Ferlando Lima Santos – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Fernando José Guedes da Silva Júnior – Universidade Federal do Piauí
Profª Drª Gabriela Vieira do Amaral – Universidade de Vassouras
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Profª Drª Iara Lúcia Tescarollo – Universidade São Francisco
Prof. Dr. Igor Luiz Vieira de Lima Santos – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof. Dr. Luís Paulo Souza e Souza – Universidade Federal do Amazonas
Profª Drª Magnólia de Araújo Campos – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Marcus Fernando da Silva Praxedes – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Profª Drª Mylena Andréa Oliveira Torres – Universidade Ceuma
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federaci do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Paulo Inada – Universidade Estadual de Maringá
Profª Drª Renata Mendes de Freitas – Universidade Federal de Juiz de Fora
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
Prof. Dr. Carlos Eduardo Sanches de Andrade – Universidade Federal de Goiás
Prof^a Dr^a 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
Prof^a Dr^a Luciana do Nascimento Mendes – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Marcelo Marques – Universidade Estadual de Maringá
Prof^a Dr^a Neiva Maria de Almeida – Universidade Federal da Paraíba
Prof^a Dr^a Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Conselho Técnico Científico

Prof. Me. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo
Prof. Me. Adalberto Zorzo – Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza
Prof. Me. Adalto Moreira Braz – Universidade Federal de Goiás
Prof. Dr. Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Seccional Paraíba
Prof. Me. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão
Prof^a Dr^a Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico
Prof^a Dr^a Andrezza Miguel da Silva – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
Prof. Dr. Antonio Hot Pereira de Faria – Polícia Militar de Minas Gerais
Prof^a Ma. Bianca Camargo Martins – UniCesumar
Prof^a Ma. Carolina Shimomura Nanya – Universidade Federal de São Carlos
Prof. Me. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Ma. Cláudia de Araújo Marques – Faculdade de Música do Espírito Santo
Prof^a Dr^a Cláudia Taís Siqueira Cagliari – Centro Universitário Dinâmica das Cataratas
Prof. Me. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará
Prof^a Ma. Daniela da Silva Rodrigues – Universidade de Brasília
Prof^a Ma. Dayane de Melo Barros – Universidade Federal de Pernambuco
Prof. Me. Douglas Santos Mezacas – Universidade Estadual de Goiás
Prof. Dr. Edwaldo Costa – Marinha do Brasil
Prof. Me. Eduardo Gomes de Oliveira – Faculdades Unificadas Doctum de Cataguases
Prof. Me. Eliel Constantino da Silva – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita
Prof. Me. Euvaldo de Sousa Costa Junior – Prefeitura Municipal de São João do Piauí
Prof^a Ma. Fabiana Coelho Couto Rocha Corrêa – Centro Universitário Estácio Juiz de Fora
Prof. Dr. Fabiano Lemos Pereira – Prefeitura Municipal de Macaé
Prof. Me. Felipe da Costa Negrão – Universidade Federal do Amazonas
Prof^a Dr^a Germana Ponce de Leon Ramírez – Centro Universitário Adventista de São Paulo
Prof. Me. Gevair Campos – Instituto Mineiro de Agropecuária
Prof. Dr. Guilherme Renato Gomes – Universidade Norte do Paraná
Prof. Me. Gustavo Krahl – Universidade do Oeste de Santa Catarina
Prof. Me. Helton Rangel Coutinho Junior – Tribunal de Justiça do Estado do Rio de Janeiro
Prof^a Ma. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia
Prof. Me. Javier Antonio Albornoz – University of Miami and Miami Dade College
Prof^a Ma. Jéssica Verger Nardeli – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
Prof. Me. Jhonatan da Silva Lima – Universidade Federal do Pará
Prof. Me. José Luiz Leonardo de Araujo Pimenta – Instituto Nacional de Investigación Agropecuaria Uruguay
Prof. Me. José Messias Ribeiro Júnior – Instituto Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco

Profª Ma. Juliana Thaisa Rodrigues Pacheco – Universidade Estadual de Ponta Grossa
 Profª Drª Kamilly Souza do Vale – Núcleo de Pesquisas Fenomenológicas/UFPA
 Profª Drª Karina de Araújo Dias – Prefeitura Municipal de Florianópolis
 Prof. Dr. Lázaro Castro Silva Nascimento – Laboratório de Fenomenologia & Subjetividade/UFPR
 Prof. Me. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa
 Profª Ma. Lilian Coelho de Freitas – Instituto Federal do Pará
 Profª Ma. Liliani Aparecida Sereno Fontes de Medeiros – Consórcio CEDERJ
 Profª Drª Lívia do Carmo Silva – Universidade Federal de Goiás
 Prof. Me. Lucio Marques Vieira Souza – Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura de Sergipe
 Prof. Me. Luis Henrique Almeida Castro – Universidade Federal da Grande Dourados
 Prof. Dr. Luan Vinicius Bernardelli – Universidade Estadual do Paraná
 Prof. Dr. Michel da Costa – Universidade Metropolitana de Santos
 Prof. Dr. Marcelo Máximo Purificação – Fundação Integrada Municipal de Ensino Superior
 Prof. Me. Marcos Aurelio Alves e Silva – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo
 Profª Ma. Marileila Marques Toledo – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
 Prof. Me. Ricardo Sérgio da Silva – Universidade Federal de Pernambuco
 Prof. Me. Rafael Henrique Silva – Hospital Universitário da Universidade Federal da Grande Dourados
 Profª Ma. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal
 Profª Ma. Solange Aparecida de Souza Monteiro – Instituto Federal de São Paulo
 Prof. Me. Tallys Newton Fernandes de Matos – Faculdade Regional Jaguaribana
 Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)	
C569	<p>As ciências humanas como protagonistas no mundo atual [recurso eletrônico] / Organizador Gustavo Henrique Cepolini Ferreira. – Ponta Grossa, PR: Atena, 2020.</p> <p>Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-65-5706-057-5 DOI 10.22533/at.ed.575202205</p> <p>1. Ciências humanas – Pesquisa – Brasil. 2. Tecnologias. I. Ferreira, Gustavo Henrique Cepolini.</p> <p style="text-align: right;">CDD 301</p>
Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422	

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

APRESENTAÇÃO

É com imensa satisfação que apresento a Coletânea “As Ciências Humanas como Protagonistas no Mundo Atual”, cuja diversidade teórica e metodológica está assegurada nos capítulos que a compõem. Trata-se de uma representação da ordem de vinte e seis capítulos de professores, técnicos e pesquisadores oriundos de diferentes instituições brasileiras.

Nesse sentido, ressalta-se a importância da pesquisa científica e os desafios hodiernos para o fomento na área de Ciência Humanas reconhecendo seu papel histórico, presente e futuro no desenvolvimento da sociedade a partir de conceitos e práticas delineadas e justapostas como ferramentas para compreender o mundo globalizado a partir de investigações que possam transformá-lo.

Nos dez primeiros capítulos da Coletânea, os autores e autoras tecem considerações importantes sobre as narrativas, memórias, autobiografias e identidades em diferentes contextos educacionais, perfazendo trajetórias metodológicas para a formação docente e discente seja na Educação Básica ou no Ensino Superior. Tais reflexões revelam o potencial crescente dos estudos envolvendo os percursos identitários no bojo das Ciências Humanas e demais desdobramentos na formação docente.

Os capítulos 11, 12 e 13 apresentam fecundas considerações envolvendo a temática ambiental e sustentabilidade, tendo como plano de fundo os debates inerentes à Educação Ambiental e outras práticas no âmbito da Educação Básica.

O capítulo 14 analisa as cartas trocadas entre D. Pedro I e a Condessa de Belmonte, desvelando uma parte da história do país. Já nos capítulos 15 e 16 os autores analisam respectivamente as competências socioemocionais no desenvolvimento humano e o Ensino Religioso no estado do Amazonas através de uma concepção filosófica-histórica-crítica.

Na sequência os capítulos 17, 18 e 19 apresentam respectivamente, um debate sobre atos de violência e inclusão escolar, a gênese do desenvolvimento da criança e a difusão diagnóstica do TDAH - Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade na infância tem sido um fenômeno do contemporâneo.

O capítulo 20 apresenta-se uma importante trajetória de Simone de Beauvoir como resistência, buscando compreender o ser mulher frente ao contexto social. Nos capítulos 21 e 22, os pesquisadores tecem considerações sobre as disputas do Positivismo e da Dialética na Sociologia Alemã e sobre o desenvolvimento humano a partir de uma leitura sócio-histórica.

No capítulo 23, o autor apresenta uma fecunda leitura sobre os atributos relevantes para a formação de um pesquisador em Ciências Humanas. Enquanto no capítulo 24, nota-se uma análise sobre a formação continuada de professores da

Educação Infantil a partir dos paradigmas da Pedagogia Crítica.

Por fim, os capítulos 25 e 26 tecem considerações sobre a formação continuada de professores em EAD e a inclusão digital na Terceira Idade.

Assim, esperamos que as análises e contribuições ora publicadas na Coletânea da Atena Editora propiciem uma leitura crítica e prazerosa, assim como despertem novos e frutíferos debates para compreensão das Ciências Humanas como protagonistas no mundo atual; transformando as realidades, ensinando com criticidade, derrubando muros e barreiras com coerência metodológica e, sobretudo, estabelecendo diálogos e pontes para um novo futuro comum.

Gustavo Henrique Cepolini Ferreira

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
“MINHA TRAJETÓRIA DE FORMAÇÃO”: DA ENTREVISTA NARRATIVA A PESQUISA NARRATIVA	
Assicleide da Silva Brito Maria Luiza de Araújo Gastal	
DOI 10.22533/at.ed.5752022051	
CAPÍTULO 2	15
EM LINHAS NARRATIVAS: A RELEVÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES INICIANTES	
Rozilene de Moraes Sousa Ivete Cevallos	
DOI 10.22533/at.ed.5752022052	
CAPÍTULO 3	30
AUTOBIOGRAFIA NA SOCIOEDUCAÇÃO: AUTOCONFRONTAÇÃO PARA ATIVAÇÃO DE VALORES E RESSIGNIFICAÇÃO DE PROJETOS DE VIDA DE ADOLESCENTES RESTRITOS DE LIBERDADE	
Luiz Nolasco de Rezende Junior Claudia Pato	
DOI 10.22533/at.ed.5752022053	
CAPÍTULO 4	39
O MÉTODO BIOGRÁFICO-NARRATIVO E O USO DOS BIOGRAMAS PARA A COMPREENSÃO DAS TRAJETÓRIAS DOCENTES NA ENGENHARIA BIOMÉDICA	
Alessandra de Cássia Grilo Maria Angela Boccara de Paula	
DOI 10.22533/at.ed.5752022054	
CAPÍTULO 5	47
PROFESSORA CLEO: VIDA, PERCURSOS, PERCALÇOS E VITÓRIAS	
Maria das Graças Campos Cleonice Terezinha Fernandes José Serafim Bertoloto	
DOI 10.22533/at.ed.5752022055	
CAPÍTULO 6	66
CONSCIÊNCIA HISTÓRICA, O SUJEITO E A CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADE	
Sandiara Daíse Rosanelli Tamara Conti Machado Jorge Luiz da Cunha	
DOI 10.22533/at.ed.5752022056	
CAPÍTULO 7	79
ROTAS DE UM BARCO À DERIVA: CONTRIBUIÇÕES METODOLÓGICAS À PESQUISA (AUTO) BIOGRÁFICA	
Elaine Pedreira Rabinovich Cinthia Barreto Santos Souza Eliana Sales Brito Maria Angélica Vitoriano da Silva Rita da Cruz Amorim Sumaia Midlej Pimentel Sá	
DOI 10.22533/at.ed.5752022057	

CAPÍTULO 8	90
DE VOLTA AO MEU MUNDO DE ORIGEM	
Maria Geni Pereira Bilio	
Maria das Graças Campos	
DOI 10.22533/at.ed.5752022058	
CAPÍTULO 9	105
HISTÓRIA FAMILIAR DE DUAS IRMÃS: TEMPO & ESPAÇO E O ETERNO (RE)COMEÇO	
Elaine Pedreira Rabinovich	
DOI 10.22533/at.ed.5752022059	
CAPÍTULO 10	115
NARRATIVAS DE EXPERIÊNCIAS INTERGERACIONAIS EM UM PROJETO DE EXTENSÃO: IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL E PESSOAL DOS ACADÊMICOS	
Janaína Vieira Eduardo	
Kátia Maria Pacheco Saraiva	
DOI 10.22533/at.ed.57520220510	
CAPÍTULO 11	127
A PESQUISA (AUTO) BIOGRÁFICA E A EDUCAÇÃO AMBIENTAL: A FORMAÇÃO DE VALORES E A ÉTICA DO CUIDADO NO AMBIENTE ESCOLAR	
Tereza Joelma Barbosa Almeida	
Ana Sueli Teixeira de Pinho	
DOI 10.22533/at.ed.57520220511	
CAPÍTULO 12	143
CONCEPÇÃO PEDAGÓGICA DE PROJETOS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL: UM DESAFIO INTERDISCIPLINAR	
Gustavo Henrique Cepolini Ferreira	
Eliana Izabel da Silva Cepolini	
DOI 10.22533/at.ed.57520220512	
CAPÍTULO 13	154
ROBÓTICA SUSTENTÁVEL: UMA VISÃO DE SUSTENTABILIDADE DOS ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL DA AMAZÔNIA EM ATIVIDADES DE ROBÓTICA EDUCACIONAL	
Angel Pena Galvão	
Luiz Fernando Reinoso	
João Lucio de Souza Junior	
Edinelson Luis Sousa Junior	
Manoel Sarmanho Neto	
Eduardo José Caldeira Tavares	
DOI 10.22533/at.ed.57520220513	
CAPÍTULO 14	163
A CONFIANÇA DEPOSITADA EM "DADAMA": UMA ANÁLISE A PARTIR DE CARTAS TROCADAS ENTRE D. PEDRO I E MARIANA CARLOTA DE VERNA	
Gilmara Rodrigues da Cunha	
DOI 10.22533/at.ed.57520220514	
CAPÍTULO 15	174
COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NO CONTEXTO DO MODELO BIOECOLÓGICO DO DESENVOLVIMENTO HUMANO	
Francisco Ariclene Oliveira	

Guilherme Irffi
Luciano Lima Correia
Liu Man Ying
Ana Cristina Lindsay
Márcia Maria Tavares Machado
DOI 10.22533/at.ed.57520220515

CAPÍTULO 16 186

ENSINO RELIGIOSO NO AMAZONAS UM PROCESSO DE DESCOLONIZAÇÃO

Francisco Sales Bastos Palheta

DOI 10.22533/at.ed.57520220516

CAPÍTULO 17 201

COMPREENSÃO DOS SENTIDOS ATRIBUÍDOS AOS ATOS DE VIOLÊNCIA EM UMA EXPERIÊNCIA DE INCLUSÃO ESCOLAR

Magdalânia Cauby França

DOI 10.22533/at.ed.57520220517

CAPÍTULO 18 213

A GÊNESE DO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA: OPERAÇÕES COM SIGNOS E FORMAÇÃO DO PENSAMENTO

Sandra Maria do Nascimento Moreira

Orlando Fernández Aquino

DOI 10.22533/at.ed.57520220518

CAPÍTULO 19 228

UM PERCURSO DA DIFUSÃO DIAGNÓSTICA DO TDAH - A NOVA FACE DO MAL – ESTAR INFANTIL NO CONTEMPORÂNEO?

Luciane Martins Alfradique

DOI 10.22533/at.ed.57520220519

CAPÍTULO 20 241

SIMONE DE BEAUVOIR: RESISTIR PARA SUBVERTER

Simone Sanches Vicente Morais

Henrique de Oliveira Lee

Dolores Aparecida Garcia

Ninna Sanches Vicente da Costa

Lucy Azevedo

Soraya do Lago Albuquerque

DOI 10.22533/at.ed.57520220520

CAPÍTULO 21 253

A DISPUTA DO POSITIVISMO E DA DIALÉTICA NA SOCIOLOGIA ALEMÃ: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Hélio Fernando Lôbo Nogueira da Gama

DOI 10.22533/at.ed.57520220521

CAPÍTULO 22 266

DESENVOLVIMENTO HUMANO: UMA ABORDAGEM SÓCIO-HISTÓRICA

Sandra Maria do Nascimento Moreira

Orlando Fernández Aquino

Vania Severino

DOI 10.22533/at.ed.57520220522

CAPÍTULO 23	278
A FORMAÇÃO DO PESQUISADOR EM CIÊNCIAS HUMANAS: UMA VISÃO, HOJE	
Alessandro Carvalho Sales	
DOI 10.22533/at.ed.57520220523	
CAPÍTULO 24	286
FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL: DIFERENTES PARADIGMAS E A PEDAGOGIA CRÍTICA	
Maria de Jesus Assunção e Silva	
DOI 10.22533/at.ed.57520220524	
CAPÍTULO 25	299
A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E AS CONTRIBUIÇÕES DAS TEORIAS ATIVAS DE APRENDIZAGEM	
Miguel Alfredo Orth	
Claudia Escalante Medeiros	
DOI 10.22533/at.ed.57520220525	
CAPÍTULO 26	315
INCLUSÃO DIGITAL NA TERCEIRA IDADE	
Adelcio Machado dos Santos	
Danilo Erhardt	
Sandra Mara Bragagnolo	
DOI 10.22533/at.ed.57520220526	
SOBRE O ORGANIZADOR	324
ÍNDICE REMISSIVO	325

“MINHA TRAJETÓRIA DE FORMAÇÃO”: DA ENTREVISTA NARRATIVA A PESQUISA NARRATIVA

Data de aceite: 15/05/2020

Data de submissão: 04/02/2020

Assicleide da Silva Brito

Universidade de Brasília – UnB

Universidade Estadual de Feira de Santana –
UEFS

Feira de Santana - Bahia

CV: <http://lattes.cnpq.br/5771883894396086>

Maria Luiza de Araújo Gastal

Universidade de Brasília – UnB

Brasília – Distrito Federal

CV: <http://lattes.cnpq.br/2848198350526854>

RESUMO: O presente estudo tem como objetivo trazer o relato do caminho de formação da primeira autora deste trabalho e sua relação com as pesquisas sobre formação de professores por meio de entrevistas narrativas, até chegar na Pesquisa Narrativa. Os referenciais teóricos e metodológicos que nortearam foram a pesquisa narrativa com Connelly e Clandinin (2015) e a dimensão formativa da narrativa em Delory-Momberger (2011). Ao final deste estudo reconhecemos que a construção biográfica da experiência é um momento de aprendizagem, por organizar de forma temporal os aprendizados constituídos no âmbito de

uma história. A formação é assim um processo contínuo, um conjunto de experiências que se ligam a experiências anteriores, que se articulam com a maneira como reconhecemos tais experiências e as interpretamos numa perspectiva (auto)biográfico.

PALAVRAS-CHAVE: pesquisa narrativa; entrevista narrativa; caminho de formação.

“MY FORMATION PATH”: FROM NARRATIVE INTERVIEW TO NARRATIVE RESEARCH

ABSTRACT: This study aims to bring the account of the formation path of the first author of this work and its relationship with research on teacher formation through narrative interviews, until arriving at Narrative Research. The theoretical and methodological references that guided were the narrative research with Connelly and Clandinin (2015) and the formative dimension of the narrative in Delory-Momberger (2011). At the end of this study, we recognize that the biographical construction of the experience is a moment of learning, for organizing in a temporal way the learnings constituted within the scope of a story. Formation is thus an ongoing process, a set of experiences that are linked to previous experiences, that are articulated with the way in which we recognize such experiences and

interpret them in a (self) biographical perspective.

KEYWORDS: narrative research; narrative interview; formation path

1 | PARA INICIARMOS O DIÁLOGO...

“... pois não é de todo infeliz aquele que pode contar a si mesmo a sua história”.
Maria Zambrano

Neste trabalho buscamos trazer uma narrativa autobiográfica, intitulado “minhas trajetórias”, fruto de reflexões ao longo da investigação desenvolvida no doutorado envolvendo Pesquisa Narrativa. O relato conta o percurso de formação da primeira autora deste trabalho e sua relação com as pesquisas sobre formação de professores por meio de entrevistas narrativas, até chegar na Pesquisa Narrativa.

Para o desenvolvimento deste trabalho navegamos por alguns referenciais teóricos e metodológicos, ideias de Connelly e Clandinin (2015), entendendo a narrativa como um modelo biográfico, por ser contadora e (re)construtora de histórias pessoais e sociais, e uma forma de valorizar as experiências educativas dos sujeitos. Levamos em consideração, também, a dimensão formativa da narrativa (DELORY-MOMBERGER, 2011): o ato de narrar permite dar forma a experiência, já que através dele atribuímos significado aos acontecimentos e experiências que vivemos.

O poder de formação, de formação no ato, reside na narrativa e está em nós por sermos os *relatores* de nossa própria vida. Pela narrativa transformamos os acontecimentos, as ações e as pessoas de nossa vida em *episódios*, *intrigas* e *personagens*; pela narrativa organizamos os acontecimentos no tempo, construímos relações entre eles, damos um lugar e um significado às situações e experiências que vivemos. É a narrativa que faz de nós o próprio *personagem* de nossa vida e que dá uma *história* a nossa vida. Em outros termos, *não fazemos a narrativa de nossa vida porque temos uma história*; pelo contrário, *temos uma história porque fazemos a narrativa de nossa vida* (DELORY-MOMBERGER, 2011, p. 341).

O uso da narrativa biográfica na educação permite a compreensão da formação do indivíduo através das relações que ele estabelece consigo mesmo e com seu ambiente sociocultural. A pesquisa narrativa busca investigar os significados atribuídos por esse indivíduo ao que lhe acontece, de forma a compreender seu processo de formação, como também possibilitar essa formação através da escrita da vida. Como citado por Delory-Momberger (2011, p. 341) “[...] a narração é também o espaço em que o ser humano *se forma*, elabora e experimenta sua história de vida”.

O sentido de experiência que assumimos considera que os atos de pensar, escrever e dar sentido ao que nos acontece estão intrinsecamente relacionados a construção do saber da experiência (LARROSA, 2015). No que diz respeito ao

professor, experiência é uma relação que se estabelece quando o sujeito está aberto a pensar e refletir sobre os diferentes elementos que vivencia na profissão docente. “É experiência aquilo que “nos passa”, ou que nos toca, ou que nos acontece, e, ao nos passar, nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação” (LARROSA, 2015, p. 28).

O presente trabalho busca refletir o percurso de formação de uma professora e pesquisadora sobre formação de professores, de forma a dialogarmos sobre os (des)caminhos percorridos entre os métodos que valorizam a objetividade e generalização, para a valorização da subjetividade e da relação do sujeito com seu próprio processo de formação. Essa construção faz parte do processo da pesquisa nessa fase do doutorado, onde ocorreram momentos de dificuldade com a escrita, a relação com os temas identidade docente, saber da experiência e narrativas (auto)biográficas. A narrativa foi organizada em torno de cinco eixos: escolha pela licenciatura; pesquisas sobre a formação docente; entrevista narrativa; pesquisa narrativa e ser professora. Tais eixos nortearam os momentos de reflexão e de experiência ao longo do trabalho com a pesquisa.

Ao longo da apresentação da narrativa usaremos a primeira pessoa do singular, evidenciando o sujeito que conta e reflete sobre seu próprio processo formativo. Ao longo das discussões usaremos a primeira pessoa do plural, evidenciando a natureza coletiva dessa construção, feita com a orientadora e a partir das reflexões teóricas aqui expressas.

2 | “MINHAS TRAJETÓRIAS” ...

Antes de dialogar sobre meu processo formativo gostaria de falar sobre o título desta narrativa. A convite da orientadora, escrevi uma narrativa sobre meu percurso de formação até chegar no doutorado. Foi na escrita dessa narrativa que percebi como os caminhos percorridos estiveram carregados de idas e vindas, cruzamentos, escolhas, identificações, reflexões sobre a vida pessoal e profissional. Por isso, a decisão de definir o tema dessa narrativa como “Minhas trajetórias”, no plural. Não foi um único caminho para eu chegar à docência e a esta pesquisa. Diferentes experiências passaram por mim e me obrigaram a parar, mudar, refletir, escolher, pensar, tremer, dialogar e, assim, modificar meus ambientes profissionais, meus saberes sobre a docência, minhas relações com o ensino de química e com a formação de professores.

2.1 Escolha pela Licenciatura

Começo essa conversa contando sobre meu ingresso no Curso de Licenciatura em Química (CLQ), no Campus Professor Alberto Carvalho (Campus de Expansão

localizado na cidade de Itabaiana-SE) da Universidade Federal de Sergipe (UFS), em 2006. Apresentava muitas dúvidas quanto a seguir ou não a carreira de professora, pois minha mãe não me incentivava a ser professora. Apesar de ela ter atuado como professora, tinha receio de que a filha passasse pelas mesmas dificuldades que atravessou, principalmente ao final de sua carreira, quando precisou trabalhar em uma escola na qual o índice de violência era muito grande. Mas a chegada do Campus de expansão da UFS em Itabaiana, cidade onde nasci, me deixou diante da oportunidade de frequentar um curso superior próximo a minha casa.

O Campus de expansão no município de Itabaiana-SE permitiu a muitos alunos ingressarem em um curso superior. Esse era o meu desejo e de muitos dos meus colegas, pois pessoas que não teriam condições de viajar até a capital para estudar, agora tinham a possibilidade de fazer uma Educação Superior no próprio município.

O Campus teve seu início em 14 de agosto de 2006 com 10 cursos, sendo 7 (Química, Física, Matemática, Ciências Biológicas, Letras Português, Pedagogia e Geografia) de licenciatura e 3 de bacharelado (Ciências Contábeis, Administração e Sistema de Informação). Diante deste leque de possibilidades, eu me identificava com a área de química. Já havia tentando vestibular para Química Industrial, mas não havia sido aprovada. Então, diante desta nova possibilidade e por incentivo do professor de química do Ensino Médio, tentei vestibular para o curso de Química Licenciatura, sem a certeza sobre se queria ser professora.

Esse Campus nasceu no contexto de expansão das universidades públicas do Brasil, ocorrido no período de 2003-2014, expansão que tinha o objetivo de contribuir para a democratização e a inclusão do ensino superior, alicerçado nos princípios de desenvolvimento, já que as universidades são vistas como espaços para o crescimento científico e tecnológico de um país. Tal política criou condições para expansão física, pedagógica e acadêmica da rede federal de ensino com implantação de novas universidades ou a expansão de campus universitários no interior de alguns Estados, promovendo a integração e regionalização da educação superior. De 2003 a 2014, houve um salto de 45 para 63 universidades federais (ampliação de 40%), e de 148 campus para 321 unidades, crescimento de 117% (BRASIL, 2014).

Mota, Borges e Carvalho (2011) expressam bem a importância da expansão da Universidade Federal de Sergipe, ao destacarem as vantagens e a importância para o desenvolvimento educacional do município e regiões vizinhas. A implantação do novo campus, além de possibilitar a modernização e o desenvolvimento econômico e político da cidade, também permite maior oportunidade para as pessoas da região terem acesso ao ensino/superior público, graças à redução de gastos com transporte, alimentação e desgaste com a viagem para estudar na capital. Uma das expectativas dessa expansão está associada à qualificação dos profissionais

para atuação dos diversos segmentos, favorecendo uma melhor oportunidade de emprego no mercado de trabalho local.

Foram dois aspectos importantes que me levaram ao curso de Licenciatura em Química. O primeiro foi a vinda desse campus de expansão para Itabaiana-SE, o que significou não necessitar viajar todos os dias e ter um custo financeiro menor. Outro aspecto foi que o curso era ofertado em período vespertino, e como não trabalhava, me dedicava somente aos estudos. Se o curso fosse noturno, dificilmente teria ingressado, pois meus pais orientavam a escolha de um curso diurno. Hoje reconheço com imensa felicidade o quanto foi rica a oportunidade do campus, pois me permitiu conhecer a profissão docente em sua complexidade e entender a importância dessa profissão. O Campus foi o primeiro passo para eu dar início a minha carreira acadêmica, fazer um mestrado, atualmente, um doutorado. Permitiu-me sair de meu contexto regional e ampliar meus horizontes para outras possibilidades de campo de trabalho, estabelecer relação a outros conhecimentos, pessoas e culturas de outros estados.

2.2 Os estudos sobre formação de professores

Ao ingressar no curso de licenciatura em Química, busquei ser inserida nos estudos na área de ensino de química e química geral. Ao ter acesso as discussões sobre ensino de química e desenvolver propostas didáticas para a Educação Básica, percebi que estava sendo preparada para ser professora. Bateu aquela dúvida: será que serei mesmo professora? A participação em estudos e pesquisas na área de ensino de química e formação de professores de forma voluntária, já no início do curso, me fizeram perceber como eram simplórias minhas visões sobre as atividades a serem realizadas por uma professora. Pensava que bastaria apenas dar aula de conceitos de química, e que saber os conceitos científicos seria o mais importante para ser professora. Essas minhas concepções eram reflexões do que imaginava ser professora, a partir do trabalho que meus professores desenvolviam.

Durante meu curso de graduação, atuei em algumas atividades de pesquisa, ensino e extensão. No campo da pesquisa, participei de uma investigação sobre a construção da identidade docente no Curso de Licenciatura em Química, como parte dos trabalhos do Grupo de Estudo e Pesquisa Identidades e Alteridades: Desigualdades e Diferenças na Educação (GEPIADDE) e do Projeto (Rel)Ações. Também fui bolsista monitora na área de Ensino de Química, o que envolvia tanto a pesquisa na qual atuava quanto atividades de extensão. Participei como bolsista e voluntária do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e do Programa de Consolidação das Licenciaturas (PRODOCÊNCIA).

Ao ingressar no Curso de Licenciatura em Química, não tinha uma compreensão

sobre o funcionamento de uma Universidade, as atividades acadêmicas e oportunidades que ela poderia oferecer. Minha entrada na pesquisa e demais discussões sobre a docência em Química me possibilitaram um contato com os estudos sobre a construção da identidade docente, bem como uma reflexão sobre minhas próprias visões do ser professora de Química. Além disso, proporcionaram um crescimento pessoal, no sentido de uma formação mais crítica e um crescimento profissional. Minha identificação com esses estudos levou-me a produção do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) sobre a relação de um grupo de acadêmicos do Curso de Licenciatura em Química (CLQ) com seus professores da Educação Básica e da Educação Superior e o impacto dessa relação sobre sua decisão em seguir ou não a carreira de professores.

Essas ações me fizeram perceber que para ser professora necessitava de muito mais do que conceitos químicos, precisava aprender a ministrar aula, a ensinar conceitos, trabalhar com as dificuldades dos alunos, relacionar esses conceitos com o cotidiano dos alunos, aspectos didáticos que até então não passavam por minha visão de ser professora. Percebi que para ser professora outros saberes, como o pedagógico, além do conhecimento científico precisavam ser mobilizados.

A participação nessas ações, além dos estudos e incentivos da minha orientadora na graduação me fizeram seguir a carreira acadêmica. O ingresso no mestrado em Ensino de Ciências Naturais e Matemática ocorreu paralelamente a minha contratação como professora substituta no Departamento de Química, na mesma instituição em que me fiz a graduação. Não foi tarefa fácil cursar mestrado e trabalhar, pois aquela era minha primeira atuação profissional como professora no Ensino Superior e os estudos e discussões realizados o mestrado me possibilitavam refletir e aprofundar sobre a complexidade da profissão.

O contato com as obras de Antônio Nóvoa (2007) “Vidas de professores”, Maurice Tardif (2012) “Saberes docentes e formação profissional”, Stuart Hall (2015) “A identidade cultural na pós-modernidade”, Miguel Arroyo (2008) “Ofício de Mestre: imagens e autoimagens” e outros, nesse período, permitiram uma reflexão sobre a própria prática docente.

Pensar a importância da profissão para o campo social, conhecer os saberes necessários para a profissão docente, entender as relações construídas com os alunos, relacionar os conceitos científicos com o cotidiano do aluno, organizar estratégias que levassem os alunos a se questionar, verificar as dificuldades, trabalhar com formação de professores e estudar constantemente eram razões que me motivavam a continuar na carreira docente. Ao realizar essas ações fui atribuindo sentido a profissão docente. Sentidos que não havia percebido ao observar o trabalho dos meus professores em sala de aula na Educação Básica. Estar na profissão e estabelecer uma relação com as escolas, no período da graduação, enquanto

ministrante de oficina logo no início do curso, estagiária, pibidiana (bolsista no PIBID) e depois enquanto professora no Ensino Superior, me fizeram compreender as conjunturas que envolviam a profissão. O que mais me motivava e me faz bem até hoje na profissão é a relação com os alunos, é o fato de buscar dar sentido ao que eles estudam e a própria profissão.

Como cita Nóvoa (2007), em sua obra de “Vidas de professores”, que me encanta muito, a profissão docente deve valorizar a reflexão individual e coletiva para o desenvolvimento profissional. O contato com o espaço escolar durante a formação inicial permite ao futuro professor exercitar suas atividades profissionais, promover a integração de todos na cultura da profissão docente, incentivando a participação em todas as atividades do ambiente escolar, adquirindo autonomia no desenvolvimento das atividades, além de possibilitar transformar certas situações em questões de investigação e reflexão sobre a docência, produzir saberes pertinentes à profissão e colocar tudo isso a serviço da formação dos professores.

Para compreender a natureza desse processo de formação é necessário levar em consideração a subjetividade dos professores.

Um professor de profissão não é somente aquele que aplica conhecimentos já produzidos por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais: é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta (TARDIF, 2012, p.230).

Em Tardif (2012) fui perceber a importância dos outros saberes necessários a profissão docente e valorizar esse sujeito professor que pensa e estabelece relação com seus alunos e com as demais atividades da profissão. Um profissional que tem um grande papel social na formação de outras pessoas. Entendi que não bastava apenas transmitir conceitos químicos, mas que o meu papel enquanto professora era maior, pois a tarefa de contribuir com a educação de outras pessoas era mais complexa. Foi a partir desse contato inicial com as atividades e estudos provenientes da profissão docente que me possibilitaram perceber que era possível ser professora e querer entender mais sobre o desenvolvimento profissional.

2.3 Pesquisa com entrevista narrativa

No mestrado, dei continuidade à pesquisa sobre a formação de professores na busca por entender aspectos da formação dos acadêmicos no CLQ importantes para a escolha da profissão, bem como ouvir suas reflexões sobre o ingresso na carreira docente. Foi nesse momento que fui inserida no trabalho com entrevista narrativa. A vivência como informante no início dos estudos sobre formação de professores, e o fato de ter sido colega dos demais acadêmicos participantes da pesquisa no mestrado foram muito importantes.

No momento dos relatos dos professores, em alguns aspectos, pude ter uma compreensão mais evidente de suas experiências, uma vez que também tive a oportunidade de vivenciar algumas atividades em comum no período acadêmico. Eu sentia como se houvesse uma troca das vivências relatadas pelos participantes, mas ao mesmo tempo apenas me colocava como ouvinte e entrevistadora. Eles contavam suas histórias e as reflexões que fizeram sobre as atividades desenvolvidas na graduação, que viam contribuindo para a sua futura atuação profissional.

Ao longo do trabalho foi possível identificar como as ações de ensino, pesquisa e extensão desenvolvidas pelos professores na graduação os possibilitaram identificar com a profissão e querer seguir na docência. Essas mesmas atividades foram as que favoreceram minha escolha profissional, e esse momento da pesquisa fortaleceu ainda mais meu interesse em trabalhar com formação de professores.

As pesquisas desenvolvidas por mim até esse momento envolviam uma abordagem qualitativa com a utilização de métodos nos quais a objetividade e a neutralidade persistiam. Apesar da relação com os sujeitos, a busca pela interpretação dos dados exigia uma relação de distanciamento com os sujeitos, pois as narrativas foram utilizadas como instrumentos de investigação a fim de identificar os elementos formadores ao longo da trajetória acadêmica dos professores. Alguns referenciais utilizados foram Pereira (2000), Maldaner (2006), Huberman (2007) e outros já citados acima. Busquei através da análise de conteúdo da Bardin (2010) identificar esses elementos formadores.

Até aquele momento, via as narrativas como instrumentos de investigação. Mas foi a partir do doutorado e do contato com a Pesquisa Narrativa que iniciei um exercício para entender o trabalho com as narrativas numa abordagem biográfica, onde a subjetividade tem seu espaço de destaque. Foi nos momentos de leitura e escrita que me deparei com uma nova forma de compreender minha relação com as narrativas e com os professores. Busco entender as narrativas numa perspectiva interpretativa, onde os significados dos professores em relação a sua experiência profissional é foco central da investigação.

2.4 Entrada na Pesquisa Narrativa

A busca pelo aprofundamento dos estudos no momento do doutorado, em especial, na área de formação de professores com eixo em Narrativas, Cultura e Saberes na Formação de Professores na Universidade de Brasília (UnB) é resultado de uma identificação com pesquisas na área de formação de professores com as quais tive contato durante a minha trajetória de vida. Vem também pelo interesse em investigar o papel das narrativas no processo de (re)construção da identidade docente e na compreensão de como estabelecemos relação com os saberes docentes ao longo das vivências profissionais.

Nessa fase inicial do doutorado, com as reuniões de orientação e com o Grupo de Pesquisa “Conhecimento científico e saber da experiência no ensino de ciências” já foi possível pensar em mudanças significativas na pesquisa. A partir de um seminário ministrado pela orientadora, nossas reuniões e a leitura do livro “Tremores: escritos sobre experiência” de Jorge Larrosa, sobre o saber da experiência, decidi aprofundar as pesquisas sobre as trajetórias de formação dos professores que iniciaram em 2006 e às quais dei continuidade no mestrado, buscando estudar esse processo identitário dos docentes, bem como compreender suas experiências profissionais nos anos iniciais de atuação profissional.

Com a ida para Brasília para cursar o doutorado, tive a oportunidade de realizar seleção para professora em uma universidade particular, no curso de licenciatura em química, para a área de ensino de química. Com a aprovação e a oportunidade de trabalhar com os alunos nas disciplinas de Estágio Supervisionado, passamos a pensar na inserção desse grupo de futuros professores de Brasília na pesquisa.

Em conversa informal durante o desenvolvimento das disciplinas de Estágio Supervisionado, Metodologia para o ensino de Química e Práticas de Ensino nessa universidade particular, pude perceber que a maioria daqueles acadêmicos não pretendia ser professor, mas atuar em outras áreas da química. Alguns outros destacaram, durante as conversas na disciplina de estágio, que pretendiam ser professores e que essa escolha se deu a partir das ações desenvolvidas no PIBID. Um deles me chamou atenção por expressar que pretendia ser professor para contribuir na formação de outras pessoas.

Essas observações, e o fato de que então residia e trabalhava em Brasília, onde meu doutorado ocorria, me levaram a refletir sobre a possibilidade de trabalho com esses acadêmicos, pela via das narrativas como pesquisa e contribuindo para sua formação. Vi também que minha atuação como professora estava entrelaçada pelos estudos no doutorado e por minha relação com os professores Sergipe, o que me colocava como eixo articulador das relações que podem ser construídas no processo de troca das experiências com esses grupos.

A docência na disciplina de estágio em Brasília e as orientações no doutorado revelaram a importância do trabalho das narrativas para a reflexão sobre a formação inicial, e pretendo trazer essas reflexões em minhas narrativas ao longo desta pesquisa.

Permaneci nessa universidade particular por um ano, até ser convocada para uma Universidade pública na Bahia, em decorrência de um concurso que havia prestado em 2014. Essa convocação, inesperada, me levou à difícil decisão de mudar de trabalho e cidade. Em meio a tantas idas e vindas, decidi aceitar essa convocação e agora estou atuando como professora na área de ensino de química do Curso de Licenciatura em Química nessa instituição. Essa mudança me permitiu

estar mais próxima do grupo de professores de Sergipe e, assim, retomar o foco do trabalho voltado a formação continuada desses professores. Não foi fácil deixar o trabalho com os alunos em Brasília, pois pensava o quanto esse trabalho poderia contribuir para sua formação e identificação com a docência. Mas, precisei partir para uma outra jornada.

No doutorado pretendo refletir e trocar novas experiências, assim como aprender com os demais colegas de profissão. Retorno, aqui, ao começo de tudo: estou trabalhando com quatro professores de química, oriundos do mesmo Campus de Expansão, meus colegas durante o Curso de Licenciatura em Química. Formamos uma rede à qual demos o nome de REQUEBRA (Rede de educadores de Química do Brasil), onde escrevemos e compartilhamos nossas vivências profissionais e tornamos essas conversas momentos de reflexão e de experiência sobre a prática docente.

Percebo que o trabalho de escrita e partilha com professores nessa rede está sendo auto-formador e que a aprendizagem é coletiva. O trabalho com as narrativas tem aberto espaço para conversar sobre nossas experiências profissionais, reviver memórias de nossa trajetória de formação, repensar nossas relações profissionais. Penso nesse espaço como uma possibilidade de darmos sentido a nossas aprendizagens e a atuação profissional a partir de uma tomada de consciência sobre a nossa prática.

O contato com as leituras das obras de Ferraroti (2010) “Sobre a autonomia do método biográfico”, Josso (2010) com “Experiência de vida e formação”, Passeggi (2011) sobre “A experiência em formação”, assim como o encontro com a obra de Larrosa (2015) “Tremores: escritos sobre a experiência” e outros, me levaram a querer entender como a formação do sujeito acontece, quem é o sujeito da experiência, o que é o saber da experiência e como relacionar essas teorias para o trabalho com os professores nesse momento do doutorado.

Em relação a compreensão da experiência, Larrosa (2015) considera que os atos de pensar, escrever e dar sentido ao que nos acontece estão intrinsecamente relacionados à construção do saber da experiência. O autor destaca a importância das palavras como formas de dar sentido à nossa experiência, permitindo criar realidades, resgatar nossos pensamentos e considerar sobre o que fazemos. Ao levantar a reflexão sobre a experiência, ele ressalta que:

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que passa, não o que acontece, ou toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece (LARROSA, 2015, p. 18).

Para que essa experiência aconteça, é necessário um momento de interrupção, o que abre a possibilidade de dar sentido ao que nos acontece. Mais do que isso, as palavras que usamos para nomear o que sentimos são representações do que

somos. De tal modo, compreendemos o saber da experiência como

[...] o que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece. No saber da experiência não se trata da verdade do que são as coisas, mas do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece. E esse saber da experiência tem algumas características essenciais que o opõem, ponto por ponto, ao que entendemos como conhecimento (LARROSA, 2015, p. 32).

A experiência é singular, individual, irrepetível, subjetiva e que tem sempre uma dimensão de incerteza, pois cada pessoa tem uma forma de lidar com os acontecimentos. Esse entendimento da experiência, no contexto educacional, leva-nos a refletir sobre outras formas de conceber a educação e a formação profissional. No caso da formação de professores, leva-nos a reivindicar uma prática reflexiva e de ressignificar as experiências vividas ao longo da formação inicial e continuada e da atuação profissional. A experiência contribui para nossa (trans)formação, entendendo que é um processo contínuo e permanente a partir dos sentidos que atribuímos ao que vivenciamos.

Assim, como essas ideias e as demais leituras citadas acima, ao longo da pesquisa e da relação com as minhas atividades docentes passei a questionar sobre o sujeito professor e professora hoje, na escola de hoje e no ensino como acontece na atualidade. Será que temos espaço para experienciar? Será que damos sentido ao que ouvimos, fazemos e falamos? Que sentido damos à escola, aos alunos e ao processo de ensinar e aprender? A relação que construímos com a escola, com os alunos, com o conhecimento e com a prática pedagógica possibilita ser lugar onde a experiência aconteça? Como podemos tornar o espaço da profissão docente lugar onde possamos refletir sobre o que vivenciamos?

Compreendi, com as leituras e esses encontros iniciais com os professores, que as práticas reflexivas desenvolvidas no trabalho com narrativas (auto)biográficas podem ser um espaço-tempo de compreensão de nossas aprendizagens, por exemplo, de aprendizagens sobre o ofício da docência que se fazem e desfazem, sempre em processo de construção. A profissão docente está em constante revisão dos seus significados a partir das questões sociais. Assim, penso no trabalho com o grupo de professores e o quanto essa partilha e reflexão das experiências possibilita ao grupo entender a constituição de suas identidades docentes, ou seja, revelar suas identificações profissionais ao longo da atuação docente e dos saberes que as constituem.

2.5 Ser professora

Nesta breve apresentação sobre minhas trajetórias, entendo que foram muitos os caminhos percorridos e, por isso, como assinalei antes, prefiro usar “trajetórias” no plural. Não foi um único caminho para eu chegar à docência e a esta pesquisa

- minha vida profissional não foi o resultado de um único caminho linear, mas de vários, intrincados.

Ao refletir sobre minha prática profissional e minhas imagens sobre a docência, percebi que as leituras ao longo de minhas trajetórias acadêmica e profissional me ajudaram a compreender o quanto é complexa a atividade docente. O trabalho com o grupo de pesquisa, no momento do doutorado, possibilita refletir sobre minha prática profissional e os saberes necessários para trabalhar com formação de professores. Passei a refletir que é uma profissão que está sempre em (trans)formação, uma vez que, no decorrer da vida profissional, os professores aprofundam-se em outros saberes por meio de ações e questões vivenciadas nas atividades cotidianas, assim como na formação continuada. Também compreendi a importância da formação contínua dos professores, pois à medida que os professores buscam aprofundar teoricamente sobre o processo de ensino e aprendizagem, eles passam a refletir e pesquisar sobre sua formação.

Percebi essa transformação em minhas trajetórias pessoal e profissional, que continuam sendo modificadas em consequência das diferentes experiências que passaram por mim. Entendo que compreender e compartilhar esse processo pode também contribuir para a formação de outros professores.

Em relação a minhas visões sobre a profissão docente, foi a partir das leituras já apresentadas acima como também da obra de Miguel Arroyo (2008) “Ofício de Mestre: imagens e autoimagens” que passei a pensar no processo de reflexão sobre a prática docente. Segundo Arroyo (2008), esse processo de interiorização e socialização do sujeito para com a profissão docente é construído nas imagens formadas durante a trajetória escolar, oriundas das lembranças das instruções familiares e das trajetórias dos professores na vivência escolar.

Prefiro pensar que o aprendizado vem dos primeiros contatos e vivências dos mestres que por longos anos tivemos, desde o maternal. As lembranças dos mestres que tivemos podem ter sido nosso primeiro aprendizado como professores. Outros ofícios como engenheiros, pedreiro, advogado, enfermeiro, médico... ficaram bem mais distantes de nossas vivências e serão aprendidos por poucos, basicamente nos cursos de graduação. A figura da professora, do professor é das mais próximas e permanentes em nossa socialização [...] repetimos traços dos nossos mestres que, por sua vez, já repetiram traços de outros mestres. Esta especificidade do processo de nossa socialização profissional nos leva a pensar em algumas das marcas que carregamos. São marcas permanentes e novas, ou marcas permanentes que se renovam, que se repetem, se atualizam ou superam (ARROYO, 2008, p. 124).

Considero que esse percurso de aprendizagem do ofício docente é marcado por diferentes acontecimentos que necessitam de uma relevância nos cursos de formação inicial. Encontrei, ao longo do curso, acontecimentos que me fizeram refletir sobre a profissão docente, sobre o ato de ensinar e aprender. Essa inserção em atividades relacionadas à docência foi fundamental para meu exercício profissional

e compreendendo, ao mesmo tempo, que esse processo de formação é contínuo e de permanente aprendizado.

Já na minha atuação profissional, essas reflexões sobre o saber da experiência favorecem investigar como a escola, os grupos de professores, os cursos de formação continuada e demais ambiente pedagógicos podem, também, ser espaços onde a experiência aconteça e onde professores possam refletir sobre a profissão, a prática pedagógica, o conhecimento, a escola e o aluno.

Essas reflexões sobre as experiências vivenciadas durante as práticas podem aprofundar as relações que nós professores temos com o ambiente escolar, os alunos e a prática pedagógica. Nessas relações, compreendemos os saberes que são constituídos durante a formação docente e como é formada a identidade de cada indivíduo. Para isso, é preciso conceber este ambiente educacional de modo diferente, onde as experiências possam ser reivindicadas e novos saberes possam surgir no trabalho do professor.

3 | REFLEXÕES FINAIS – UM DIÁLOGO

“Ao narrar sua própria história, a pessoa procura dar sentido às suas experiências e, nesse percurso, constrói outra representação de si: reinventa-se”.

Maria C. Passeggi

O diálogo trazido neste trabalho faz parte de um longo e complexo processo de formação: reencontrar essas memórias, leituras, escolhas e reflexões enquanto a pesquisa se desenrola é bastante desafiador. O trabalho no doutorado está contribuindo para transformar os significados atribuídos às narrativas, a formação de professores, ao saber da experiência e a prática pedagógica.

Reconhecemos que a construção biográfica da experiência é um momento de aprendizagem, por organizar de forma temporal os aprendizados constituídos no âmbito de uma história. É o lugar onde estruturamos e interpretamos os sentidos que atribuímos a nossas vivências. A formação é assim um processo contínuo, um conjunto de experiências que se ligam a experiências anteriores, que se articulam com a maneira como reconhecemos tais experiências e as interpretamos numa perspectiva (auto)biográfico. É nesse contexto, e somente nele, que os aportes teóricos do campo da pesquisa narrativa ganham densidade interpretativa. O rigor da pesquisa depende da costura de sua fundamentação teórico-conceitual à experiência idiossincrática do pesquisador e das marcas de seu contexto.

A chegada à Pesquisa Narrativa tem permitido o exercício da escrita, escuta e partilha das experiências profissionais e esperamos que partilhar esse diálogo possa dar pistas de caminhos possíveis para que outros professores e cursos de

formação de professores venham abrir espaço para a interpretação intersubjetiva e para que a experiência aconteça.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. **Ofício de Mestre**: imagens e autoimagens. 10 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Ed. 70. Portugal: editora Loyola, março de 2010, p. 281.

BRASIL. Ministério da Educação. **A democratização e expansão da educação superior no país 2003 – 2014**. 2014. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16762-balanco-social-sesu-2003-2014&Itemid=30192

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Pesquisa Narrativa: experiências e histórias na pesquisa qualitativa**. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU, 2ª ed. Ver. Uberlândia: EDUFU, 2015.

DELORY-MOMBERGER, C. Fundamentos epistemológicos da pesquisa biográfica em educação. **Educação em Revista**. Belo Horizonte. V.27, n.1, 2011, p. 333-346.

FERRARROTI, F. Sobre a autonomia do método biográfico. In: _____. NÓVOA, A. FINGER, M. (org.) **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010, p. 31-57.

HALL. Stuart. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2015.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. **Vidas de Professores**. 2ª ed. Portugal: Porto Editora, LDA; 2007, p. 31-46.

JOSSO, M. C. **A experiência de vida e formação**. 2 ed. Ver. Ampl. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010a, 341p.

LARROSA, J. **Tremores**: escritos sobre experiência. 1 ed. 1 reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

MALDANER, O. A. Formação de Professores, pesquisa e atuação. In: _____. **A Formação Inicial e Continuada de Professores de Química professor/pesquisador**. 3 ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2006.

MOTA, G. M.; BORGES, D. K. O.; CARVALHO, M. N. **UFS em Itabaiana**: as expectativas educacionais. Anais do V Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade/UFS. São Cristóvão, set. 2011, p. 1-9.

NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. Portugal: Porto Editora, 2007.

PASSEGGI, M. C. A experiência em formação. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, maio/ago. 2011, p. 147-156.

PEREIRA, J. E. D. **Formação de professores: pesquisas, representações e poder**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. 167p.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 13 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

EM LINHAS NARRATIVAS: A RELEVÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES INICIANTES

Data de aceite: 15/05/2020

Data de submissão: 12/02/2020

Rozilene de Moraes Sousa

Secretaria do Estado de Educação – SEDUC/MT
Rondonópolis – Mato Grosso
<http://lattes.cnpq.br/4011179019328505>

Ivete Cevallos

Universidade do Estado de Mato Grosso –
UNEMAT
<http://lattes.cnpq.br/3836141957548318>

RESUMO: O presente trabalho é fruto de uma investigação desenvolvida durante a formação continuada realizada em uma escola estadual urbana no decorrer do ano de dois mil e dezessete, a qual teve como objetivo analisar o processo de inserção do professor iniciante no ambiente de trabalho e a repercussão da formação continuada para o seu desenvolvimento profissional. A pesquisa elegeu as seguintes questões: Quais as principais dificuldades vivenciadas no período de inserção na carreira docente? Qual a relevância dos encontros formativos realizados na escola para o desenvolvimento profissional do professor iniciante? Com o intuito de respondermos a essas indagações, nos propusemos a realizar

a pesquisa com abordagem qualitativa, para a coleta de dados nos apoiamos no método (auto) biográfico, por meio dos memoriais de formação produzidos por três professoras iniciantes egressas do curso de Pedagogia da Universidade de Cuiabá, que atuam em uma escola estadual na cidade de Rondonópolis – MT. Para desenvolver as reflexões e análises embasou-se teoricamente nos pressupostos de Carlos Marcelo Garcia, Maria da Conceição Passeggi, Cristine Josso, Matias Finger e Antônio Nóvoa, Elizeu Clementino de Souza, dentre outros. O resultado da análise dos dados obtidos expõe os principais dilemas dos professores iniciantes, ressaltando os entraves e desafios vivenciados nos três primeiros anos da docência. Além disso, a formação continuada foi considerada como elemento primordial para o desenvolvimento profissional dos professores iniciantes, contribuindo significativamente para a sua inserção na carreira docente.

PALAVRAS-CHAVE: Formação Continuada. Desenvolvimento profissional. Professor iniciante.

IN NARRATIVE LINES: THE RELEVANCE OF THE CONTINUED EDUCATIONAL FORMATION FOR THE BEGINNING TEACHING PROFESSIONALS' PROFESSIONAL DEVELOPMENT

ABSTRACT: The present work is the result of an investigation carried out during the continued educational formation which took place at a urban public state school during the year twenty-seventeen, in which the objective was to analyse the insertion procedure of the beginning teaching professional in the working environment and the repercussion of the continued educational formation for his/her professional development. The research elected the following questions: Which are the main difficulties gone through during the insertion in the teaching profession? What is the relevance of the educational formative meetings held at school for the development professional of the beginning teaching professional? In order to answer these questions, we proposed ourselves to carry out this survey based on qualitative approach and for the data gathering, we resorted to the auto-biographical method, through memorials of educational formation brought about by three beginning teaching professionals coming from the Pedagogy graduation course from the University of Cuiabá, who work at a public state school in the city of Rondonópolis-MT. It was theoretically based on Carlos Marcelo's, Maria da Conceição's, Cristine Josso's, Matias Finger's and Antônio Nóvoa's, Elizeu Clementino de Souza's developed surveys in addition to others to bring about reflexions and analyses. The result brought out of the data shows the beginning teaching professionals' main dilemmas, highlighting the hindrances and challenges gone through in the three first years of the teaching profession. Besides it all, the continued educational formation was considered as main element for the beginning teaching professionals' professional development, contributing hugely for his/her insertion in the teaching profession.

KEYWORDS: Continued educational formation. Professional development. Beginning teaching professional.

1 | INTRODUÇÃO

A formação inicial e continuada de professores, tem sido uma temática bastante recorrente nas pesquisas educacionais tanto no âmbito nacional quanto internacional, pois a sociedade contemporânea requer um professor que consiga atender as novas demandas do século XXI, que são resultantes das mudanças ocorridas devido aos fatores econômicos, políticos, culturais e sociais que tem afetado diretamente o cenário educacional. Nesse sentido, Nóvoa (1999, p. 26) enfatiza que “a formação de professores é, provavelmente a área mais sensível das mudanças em curso no setor educativo: aqui não se formam apenas profissionais; aqui se produz uma profissão”.

Diante disso, a formação continuada tem papel preponderante nesse processo de mudanças, e um aspecto que deve ser privilegiado é o foco nas necessidades das escolas e dos professores. No entanto, o que se denota é que esses cursos, geralmente, não levam em conta o tempo de atuação do professor e as especificidades das disciplinas que em que atuam.

Em se tratando do tempo de atuação, o professor em processo de inserção profissional requer acompanhamento e formação específica voltada para suas necessidades. Entretanto, as pesquisas e produções científicas com foco no professor iniciante representam apenas 0,93% das dissertações e 0,47% das teses produzidas no período de 2008 – 2012.

Por outro lado, no âmbito internacional, são realizados congressos que ocorrem de dois em dois anos, a partir de 2008, tendo como principal mentor o professor Carlos Marcelo, sendo organizado por um grupo de investigação formado por professores da Faculdade de Ciências da Educação da Universidade de Sevilha e da Huelva, Espanha. A primeira edição foi em 2008, autor afirma que as condições encontradas pelos professores no local de trabalho, o apoio que recebem e as relações mais ou menos favoráveis que irão vivenciar, influenciam a fase de iniciação na profissão docente, podendo torná-la mais fácil ou mais difícil.

Assim, o presente trabalho buscou compreender por meio das narrativas autobiográficas produzidas pelos professores iniciantes durante o curso de formação continuada realizada em uma escola estadual urbana de Rondonópolis no decorrer do ano de dois mil e dezessete, o processo de inserção do professor iniciante no ambiente de trabalho e a repercussão da formação continuada para o seu desenvolvimento profissional.

A pesquisa elegeu a seguintes questões: Quais as principais dificuldades vivenciadas no período de inserção na carreira docente? Qual a relevância dos encontros formativos realizados na escola para o desenvolvimento profissional do professor iniciante?

Com relação às reflexões e análises referentes a formação de professores, professores iniciantes e os memoriais de formação nos subsidiamos teoricamente em Nóvoa (1995;199;2010), Souza (2006;2008), Passeggi (2008), Cavaco (1993), Pimenta (1999), Franco (2000), Bueno (2002), Tardif (2002,2008), Pienta (2006), Josso (2004;2008), Carlos Marcelo (1999;2009), Marcelo e Vaillant (2009; 2012), Papi e Martins (2010), Romanowski (2012), Imbernón (2010), entre outros.

2 | O RITO DE PASSAGEM: DA FORMAÇÃO INICIAL E A INSERÇÃO NA CARREIRA DOCENTE

A investigação científica na área da educação, de modo geral, tem procurado respostas aos grandes desafios que envolvem a formação do professor e sua articulação com a prática docente. A questão que se coloca é: Por que não ocorrem mudanças profundas nos cursos de licenciatura uma vez que estudos têm apontado suas fragilidades formativas?

Deve-se, então, pensar o Projeto Político Curricular dos cursos de licenciaturas levando em conta que a formação docente tem se tornado mais complexa com o tempo e com o surgimento de novas condições de trabalho e, assim, requer do professor um conjunto de conhecimentos que vai além do conteúdo disciplinar e do didático.

Uma formação que se restringe aos aspectos disciplinares e didáticos sem levar em considerações as questões que são postas pelo cotidiano escolar terá seus reflexos na prática do futuro professor. Marcelo e Vaillant (2013) chamam a atenção para o divórcio que existe entre a formação inicial e a realidade escolar e ressalta ainda que tanto os conhecimentos como as normas de atuação transmitidas na instituição de formação, pouco tem a ver com os conhecimentos e as práticas profissionais.

Nesse sentido, Tardif e Lessard (2008) apontam que, na sociedade atual, os professores vêm enfrentando novos desafios no cotidiano escolar, em consequência da extraordinária expansão dos conhecimentos, da profusão de novas tecnologias da informação e da comunicação, da falta de reconhecimento por parte dos pais, a diversidade das turmas com vários níveis e o insucesso escolar. Além disso, indicam outros fatores como a transformação das estruturas familiares, da ascensão das referências culturais e morais, do pluralismo cultural e das mutações no mercado de trabalho que também fazem parte da realidade dessa sociedade.

Diante disso, a formação inicial tem papel preponderante na preparação profissional dos futuros professores, permitindo-lhes, por meio de ações formativas específicas, construir a sua percepção sobre a sua prática e desenvolver capacidades de ação para enfrentar os desafios com que se deparam. A compreensão desse fato evidencia a “necessidade de que o licenciando experiencie durante todo o processo de formação, as atitudes, modelos didáticos, capacidades e modos de organização que se pretende venham a ser concretizados nas suas práticas pedagógicas” (CNE/CP, 2001, p. 30).

No entanto, apesar do que foi preconizado pelo Conselho Nacional de Educação, nos cursos de licenciatura, o tempo destinado aos estágios são, geralmente, curtos e pontuais. O pouco espaço na formação inicial destinado a

experienciação da docência inviabiliza o acompanhamento, num período contínuo, da rotina do trabalho escolar, do desenvolvimento das propostas, da dinâmica do grupo e da própria escola.

Como forma de mudar esse quadro que ora se apresenta, foi criado em 2007 o Programa Institucional de Bolsa de iniciação à docência (PIBID) pelo Ministério de Educação e implementado pela CAPES/FNDE cuja finalidade é a valorização do magistério e apoio aos estudantes de licenciatura plena por meio de inserção do licenciando no campo de atuação profissional, possibilitando vivências no contexto escolar e experienciação da docência por um período mais prologando. Entretanto, ainda assim, é um percentual ínfimo de estudantes que tem disponibilidade para participar do projeto.

A proposta do projeto é inovadora, os licenciandos são orientados e acompanhados pelo professor supervisor da escola e o coordenador do curso em que esteja vinculado, possibilitando a reflexão das experiências vivenciadas durante a formação, tornando, portanto, uma via de mão dupla no sentido, também, de fomentar e retroalimentar as discussões sobre a adequação do currículo do curso de Licenciatura. No entanto, mesmo com a inserção dos pibidianos nas escolas, a possibilidade de maior integração entre universidade e as redes de Ensino Fundamental e Médio está muito aquém do desejável. Essa desarticulação, segundo Diniz-Pereira (2006, p.61) reflete, talvez, na separação entre teoria e prática existente nos cursos de formação de professores.

Segundo Vaillant e Marcelo (2012, p. 67), “muito se escreveu acerca do conhecimento prático, ainda que muito frequentemente a formação inicial construiu um saber docente a partir de um conhecimento teórico e desligado da atividade profissional”.

Ainda, conforme preleciona Ponte (1994), o professor, quando conclui seu curso de formação profissional está longe de ser considerado um profissional acabado e amadurecido. Os conhecimentos ao longo de sua formação inicial são insuficientes para o exercício das suas funções ao longo da carreira. Reconhece-se, dessa forma, a necessidade de crescimento e de aquisições diversas para o seu desenvolvimento profissional.

Face ao exposto, pensar a formação do professor enquanto apropriação profissional supõe a combinação de diferentes estratégias de formação e uma nova concepção do papel do professor e, em consequência, a atividade de ensinar requer uma nova formação inicial e permanente. (IBERNON, 2001)

Nesse sentido, tomamos como referência estudos de García (1999) em que enfatiza a formação de professores como um “processo contínuo, sistemático e organizado”. Isso significa entender que a formação de professores abarca toda a carreira docente.

Em se tratando da fase de iniciação à docência, o referido autor enfatiza que é o período de tensões e aprendizagens intensivas em contextos geralmente desconhecidos e durante o qual os professores iniciantes devem adquirir conhecimento profissional.

Os referidos aspectos somados à complexidade da formação inicial reforçam a ideia de que o professor recém-formado, ao iniciar sua carreira docente, não dispõe de conhecimentos sobre a prática profissional que lhes dê condições de uma atuação condizente com a realidade da profissão, e assim, requer acompanhamento e orientação nos primeiros anos de inserção profissional.

Os estudos de Marcelo (2009, p. 14) enfatizam que os primeiros anos da docência compreendem um período em que o professor realiza a transição de estudante à docente e se configura como um momento importante para a trajetória do futuro professor.

Esta fase de inserção à docência vem sendo objeto de atenção dos pesquisadores, dentre os quais destacamos Marcelo (2008; 2009); Vaillant e Marcelo (2012); Mizukami *et al* (2002); Esteves (1995) ; Veenman (1998), Giovanni e Marin (2014) ;Huberman (1995) que há anos tem descrito esse período como uma fase importante e problemática da carreira do professor, marcada por insegurança, conflitos e grandes aprendizagens e, sobretudo, pelo desenvolvimento pessoal e profissional e pela construção de identidades profissionais.

Algumas iniciativas, no Brasil, têm procurado atrelar o ingresso na profissão docente com ações formativas e de caráter avaliativo. André (2012) em pesquisa realizada sobre Políticas e Programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil, constatou que alguns dos estados e municípios brasileiros, já têm uma política de acompanhamento aos professores em inserção profissional. No entanto, apesar das evidências sobre a importância de apoio ao professor principiante como mencionado pelos autores, no Brasil ainda é incipiente políticas e programas de formação que visam atender a demanda específica desse período de inserção.

Considerando a importância de apoio aos principiantes o informe da OCDE (2005) enfatiza a necessidade de programas de inserção voltados para essa fase da docência como medida para melhorar a eficiência do professor e reduzir o percentual de abandono da profissão, melhorando também a satisfação dos docentes com o ensino

Algumas iniciativas, no Brasil, têm procurado atrelar a ingresso na profissão docente com ações formativas e de caráter avaliativo. André (2012) em pesquisa realizada sobre Políticas e Programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil, constatou que alguns dos estados e municípios brasileiros, já têm uma política de acompanhamento aos professores em inserção profissional. A autora constatou que há duas iniciativas que é possível identificar, não somente ações, mais uma nítida

política de acompanhamento dos professores que ingressam na profissão. Uma iniciativa é da Secretaria Estadual de Educação do Espírito Santo:

[...] os professores que se inscrevem para o concurso público de ingresso na carreira passam por uma seleção de duas etapas, uma das quais é um processo de formação de 60 horas, com conferências sobre temas atuais de educação, estudo de textos, discussões e oficinas pedagógicas sobre questões da prática docente e trocas coletivas em grupos ou em plenárias. Só após essa fase se submetem a uma prova eliminatória. (ANDRÉ, 2012, p. 121)

Outra iniciativa é da Secretaria Estadual de Educação do Ceará. Houve, também, em 2009, uma modificação no concurso de novos ingressantes: foram duas provas eliminatórias, uma teórica e uma prática, e após aprovação o candidato participou de um curso de capacitação, organizado em cinco módulos, oferecido na modalidade de educação a distância.

O que se encontra também, além dessas iniciativas de alguns estados brasileiros mediante aprovação em concurso para inserção profissional, são ações pontuais, como programas e/ou ações de inserção profissional docente ligados a projetos de pesquisas em universidades como é o caso do Programa Institucional online desenvolvido pela UFSCar, mais especificamente, por um grupo de professoras pesquisadoras do Centro de Educação e Ciências da referida Universidade que implantou um “Programa de Mentoria” online dirigido para professores dos anos iniciais (1^a a 5^a séries) do Ensino Fundamental com menos de cinco anos de experiência - conduzido por pesquisadoras e mentoras (professoras experientes) que acompanharam individualmente, a distância e por meio de correspondências eletrônicas, professoras principiantes.

Outros Programas Institucionais presenciais tem buscado atender aos professores em início de carreira: Programa de Mentoria PAPIC¹ –, desenvolvido em forma de Programa de Extensão pela UFMT/Araguaia e o PADI² – voltado para professores de Educação Física em início de Carreira desenvolvido pela Universidade Estadual de Santa Catarina – UNESC.

Não poderia deixar de mencionar o projeto ao qual, a segunda autora se inseriu enquanto bolsista PNPd, para realização da pesquisa de Pós-doc., o Observatório da Educação, no PPGEduc - intitulado “Egressos da Licenciatura em Pedagogia e os desafios da prática em narrativas: a universidade e a escola em um processo interdisciplinar de inserção do professor iniciante na carreira docente” – da Universidade Federal do Mato Grosso – campus Rondonópolis.

1. Programa Brasileiro de Acompanhamento de Professores em Início de Carreira

2. Programa de Iniciação e Acompanhamento Docente

3 | DELINEANDO O CAMINHO DA PESQUISA

A presente pesquisa está ancorada na abordagem qualitativa, pois ela “assume muitas formas e é conduzida em múltiplos contextos” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.16). Essa abordagem, de acordo com Gatti e André (2010, p. 30) “se consolidou para responder ao desafio da compreensão dos aspectos formadores/formantes do humano, de suas relações e construções culturais, em suas dimensões grupais, comunitárias ou pessoais”.

Apoiada no método (auto) biográfico, conforme enfatiza Nóvoa (2010, p.166) “são caminhos que permitem o repensar as questões da formação, acentuando a ideia de que ninguém forma ninguém e que a formação é inevitavelmente um trabalho de reflexão sobre os percursos vividos”.

Diante do exposto, ressaltamos a escolha pelo método (auto) biográfico, em especial as narrativas escritas no gênero memoriais de formação, por poder instigar a perspectiva de, segundo Josso (2004, p.58), “transformar a vida socioculturalmente programada numa obra inédita a construir”. Essa expectativa de inconclusão, de inacabamento e de possibilidade é o que revela sua importância para a formação, porque pode proporcionar aos sujeitos da pesquisa uma reflexão sobre o seu caráter existencial.

Partindo desse pressuposto dinâmico de constituição da identidade docente, é que destacamos a trajetória de formação dos professores iniciantes descritas a partir de suas narrativas iniciadas no ano de 2017, por meio de seus memoriais escritos durante o seu primeiro ano da carreira docente, a formação realizada em uma escola estadual localizada na cidade de Rondonópolis/MT.

É interessante ressaltar que os encontros formativos são desenvolvidos dentro do Projeto de Formação da Escola (PEFE) que tem por objetivo proporcionar o desenvolvimento profissional docente por meio de estudos, análises de temáticas relevantes durante os encontros formativos que contribuam para a melhoria significativa do processo de ensino e aprendizagem de forma articulada a reflexão na e sobre a prática pedagógica dos professores. Dessa forma, o projeto de formação da escola foi elaborado mediante as necessidades formativas apresentadas pelo atual grupo de docentes dessa escola.

Vale ressaltar que a formação continuada dos professores foi ministrada pela primeira autora³ em seu exercício de coordenadora pedagógica da referida escola. Os encontros ocorreram semanalmente, as quintas – feiras das 17h00min às 21h00min, com duração anual perfazendo um total de 80 h presenciais. Participaram dessa formação os vinte e cinco professores que faziam parte do quadro profissional dessa unidade de ensino. Apesar de não ser uma formação continuada voltada

3. As autoras são líderes do grupo de pesquisa: “**Professor principiante em contexto de atuação: desenvolvimento profissional a partir de práticas compartilhadas e da produção de narrativas**”

para professores iniciantes, essa singularidade foi considerada no decorrer dos encontros formativos.

Nesse palco, atuaram os três principais atores de nossa pesquisa, que são professoras egressas do Curso de Pedagogia oferecido pela Universidade de Cuiabá, Campus de Rondonópolis, as quais se encontram em seu primeiro ano de atuação docente na rede pública estadual de ensino, para as quais utilizaremos os nomes fictícios Rosa, Magnólia e Margarida nas de suas narrativas.

Como operacionalizadores de tal finalidade, organizamos em dois eixos que acabam se entrelaçando no decorrer do texto durante a análise e interpretação dos dados descritos nos memoriais de formação:

1º Eixo: Desafios e dilemas enfrentados no início da carreira docente.

2º Eixo: A importância da formação continuada para o desenvolvimento profissional das professoras iniciantes.

Em continuidade a tessitura desse texto, apresentamos os excertos das narrativas dos três professores iniciantes.

4 | A FORMAÇÃO CONTINUADA: DESAFIOS E CONTRIBUIÇÕES NA VOZ DO PROFESSOR INICIANTE

As narrativas escritas no gênero memorial de formação, narrativas de si, constituem - se como elementos reveladores dos processos da vida, dos percursos formativos e do desenvolvimento profissional.

Essa característica estabelece um elo entre o ato de escrever e a sua realização enquanto função social, pois pode instigar a perspectiva de “transformar a vida socioculturalmente programada numa obra inédita a construir” (JOSSO, 2004, p. 58).

Entendido por Passeggi (2008) como um gênero acadêmico autobiográfico, o memorial autobiográfico se constitui na arte de tecer publicamente a figura de si, descrevendo aspectos da vida familiar, escolar e profissional. E, conforme propõem Nóvoa e Finger (2010), as narrativas autobiográficas são vias passíveis de produzir conhecimentos que favorecem o aprofundamento teórico sobre a formação do humano e, enquanto prática de formação conduz o diálogo de modo mais proveitoso consigo mesmo, com o outro e com a vida.

Dessa forma buscamos nas narrativas desses sujeitos, que estavam no seu primeiro ano de atuação docente, elementos que desvelassem a sua inserção na escola durante seus primeiros anos na docência. Assim, vejamos no 1º Eixo “Desafios e dilemas enfrentados no início da carreira docente”.

A narrativa das professoras iniciantes Rosa, Magnólia e Margarida que trabalham com turmas de 3º, 4º e 5º anos:

Eu cheguei a pensar que a universidade não tinha me preparado para a profissão docente que ela apenas tinha me fornecido um título. Era como se eu não soubesse nada sobre alfabetização. (Professora iniciante ROSA/2017).

Nas primeiras semanas eu pensei que não conseguiria ensinar aqueles alunos porque eles não paravam quietos, eu precisava chamar a atenção deles para o que queria explicar, mas não sabia como, fiquei um pouco apavorada. (Professora iniciante MAGNÓLIA/2017).

O trecho acima nos revela a angústia do professor iniciante que vive o momento de transição, “como se da noite para o dia deixasse subitamente de ser estudante e sobre os seus ombros caísse uma responsabilidade profissional, cada vez mais acrescida, para qual percebe não estar preparado.” (SILVA, 1997, p.53). Nesse excerto, também é possível perceber a lacuna que existe entre a universidade e o contexto real da prática pedagógica nas escolas.

Segundo Huberman (1992) a iniciação na docência é um período de aprendizagens intensas, que pode traumatizar, mas também despertar no professor a necessidade de sobreviver aos desafios da profissão. Podemos observar na narrativa abaixo:

Fiquei apavorada na primeira semana, porque os alunos transformavam a resposta de uma pergunta em briga, por que eu soubesse o conteúdo de português, tive dificuldade em apaziguar as divergências de opiniões. Fiquei com vontade de desistir. (Professora iniciante MARGARIDA/2017)

Na descrição das professoras iniciantes, evidenciamos alguns pontos destacados por Franco (2000, p.34) como “problemas em conduzir o processo de ensino e da aprendizagem, considerando as etapas de desenvolvimento de seus alunos e o conteúdo a ser desenvolvido e problemas com a disciplina dos alunos e com a organização da sala de aula”. Verificamos que um dos elementos constituintes dos dilemas e desafios enfrentados pelos professores em início de carreira é a gestão da sala de aula.

O medo e a insegurança também permeiam os primeiros anos na carreira docente, nesse momento os professores iniciantes se deparam com o “choque da realidade”, no que se refere a existência entre o real e o ideal.

Confesso que nos primeiros meses me senti insegura, mesmo tendo sido uma ótima aluna na graduação, o que eu aprendi não é suficiente para garantir um desempenho profissional eficiente. Tenho medo de falhar nos planejamentos, de não atender as expectativas da escola e também as exigências dos pais. Mas acho que vale a pena tentar, porque quero muito ser uma ótima professora. (Professora iniciante ROSA/2017)

Além disso, o excerto acima nos possibilita perceber que, segundo Pienta (2006), “a iniciação docente é uma fase crítica em relação às experiências anteriores e aos reajustes a serem feitos em função da realidade do trabalho e do confronto inicial com a dura e complexa realidade do exercício da profissão”, considerando

que os conhecimentos construídos na formação inicial não são suficientes para que o professor iniciante consiga se inserir no contexto da vida escolar atual, devido a suas complexidades externas e internas, individuais e coletivas, o qual de acordo com Tardif (2002, p.84), “é um período muito importante da história profissional do professor, determinando inclusive seu futuro e sua relação com o trabalho”.

Em se tratando do 2º Eixo “A importância da formação continuada para o desenvolvimento profissional docente”, as professoras iniciantes descrevem:

A formação continuada na escola me proporcionou um alívio quanto as minhas preocupações iniciais, porque estudamos sobre os tipos e as finalidades da avaliação da aprendizagem nessa concepção de escola organizada em ciclos de formação humana. Sinceramente eu só conhecia as provas ou testes como instrumentos avaliativos e os estudos foram de grande valia para nortear minha prática. (Professora iniciante MARGARIDA/2017)

Acredito que a formação continuada centrada na escola contribui muito para o meu desenvolvimento profissional, porque além do aprofundamento das concepções teóricas ligadas ao nosso fazer docente, os momentos de interação com os professores mais experientes enriquecem a nossa prática nos auxiliando na melhoria do processo de ensino e aprendizagem. A coordenadora pedagógica sempre nos auxilia com sugestões de transposições didáticas, isso começa a dar cores nesse cenário que é tão novo para mim. (Professora iniciante ROSA/2017)

Depois que comecei a participar da formação continuada desenvolvida na escola passei a entender o verdadeiro significado da expressão “chão da escola”. Durante o estágio temos contato, mas não se compara com a vivência de ser professor regente de uma turma. Aprendi que na graduação recebemos a base para ser professor, mas é experimentando a realidade que a gente vai se formando professor por meio da socialização das experiências com os nossos pares. Fiquei feliz quando elaborei com a professora mais experiente uma sequência didática de um conto que eu conhecia com outro olhar que para ela foi novo (Professora iniciante MAGNÓLIA/2017)

Podemos perceber que a interação dos professores iniciantes com os mais experientes durante a formação continuada, contribui para o desenvolvimento profissional desses egressos, pois conforme Nóvoa (1992, p. 26) “[...] a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando”. Desse modo, esses sujeitos vão se constituindo em meio aos dilemas, complexidades e desafios da prática, trilhando os caminhos de seu desenvolvimento profissional docente nesse início de carreira. Além disso:

Ser professor envolve os saberes profissionais dos docentes que parecem ser plurais, compósitos, heterogêneos, pois trazem à tona, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e manifestações do saber-fazer e do saber-ser bastante diversificados e provenientes de fontes variadas, as quais podemos supor também que sejam de natureza diferente. (TARDIF, 2012, p.81)

Compreendemos que nas interações entre professores iniciantes, professores experientes e equipe gestora reforça a ideia de que ensinar e aprender é um processo dialógico que envolve reflexão permanente, capaz de criar ambientes de

aprendizagem que promova o avanço na construção dos saberes docente. Por isso, a interação entre os pares propicia o entrelaçamento das redes de aprendizagem dos docentes.

Nesse contexto, corroboramos com Marcelo (1999, p. 21) que consolida a formação “como um conjunto de condutas, de interações entre formadores e formandos que pode ter múltiplas finalidades explícitas ou não, e em relação às quais existe uma intencionalidade de mudança”. Por isso acreditamos no trabalho coletivo entre equipe gestora, professores experientes e professores iniciantes com essa perspectiva de formação: partilha de saberes, do trabalho com as múltiplas aprendizagens e tomadas de decisões nos contextos de atuação profissional docente.

Assim podemos perceber que as formas de ensinar dos professores vão se consolidando por meio de suas práticas profissionais desde o início de sua carreira e se constituir continuamente ao longo de sua história de vida profissional, ocupando um lugar primordial na formação continuada.

5 | TECENDO ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A análise dos memoriais de formação revelou que o choque com a realidade, a gestão de sala de aula, a insegurança e o medo constituem-se nas principais dificuldades vivenciadas nos períodos de inserção na carreira docente.

A pesquisa evidenciou também, por meio das narrativas das professoras iniciantes, que a formação continuada desenvolvida na escola foi um contributo relevante para o desenvolvimento profissional dessas docentes.

Vale ressaltar que apesar da formação ser realizada com todos os professores em diferentes etapas/fases profissionais e cada uma se constituir por características próprias (HUBERMAN, 1995), os dados evidenciaram que as professoras iniciantes foram atendidas em suas necessidades formativas. Esse fato é relevante, uma vez que as pesquisas apontam que a formação generalista não tem atendido as necessidades dos professores em suas especificidades. Além disso, também destaca a importância que tem da equipe gestora de uma escola, ter a compreensão das particularidades desse período da carreira docente, como é o caso da pesquisadora/ formadora- por sua trajetória profissional, pela temática desenvolvida no mestrado e por sua participação no grupo de pesquisa com esse foco, a qual conduziu a formação de modo a atender também as necessidades formativas do professor iniciante.

A compreensão desse fato implica no desenvolvimento profissional docente que se dá de forma qualitativa a partir das experiências pedagógicas no meio em que atuam e nas relações estabelecidas entre todos envolvidos no processo de ensino

e aprendizagem, a formação continuada desenvolvida na escola se torna, dessa forma, um grande palco para que esses atores consolidem sua profissionalidade docente.

Dessa forma, as consciências registradas pelas narrativas das professoras iniciantes revelam necessidades formativas, reforçando a importância de políticas públicas voltada especificamente para esse público, uma vez que os docentes e o próprio sistema educacional (da formação inicial universitária à formação continuada) requerem melhorias e atenção às necessidades formativas genuínas voltadas à prática pedagógica no ambiente escolar.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. Políticas e Programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, vol.42, n.145, São Paulo jan./abr. 2012.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria aos métodos. Porto (Portugal): Porto Editora, 1994.

DINIZ-PEREIRA. **Formação de professores**: pesquisas, representações e poder. Belo Horizonte: Autêntica: 2006

ESTEVES, M. RODRIGUES, A. A formação de professores: especificidades e problemas. Lisboa: Porto, 1995, p.39-42.

FRANCO, F. C. O coordenador pedagógico e o professor iniciante. In: _____. ALMEIDA, L.R. BRUNO, E. B. C; CHRISTOV, L.H. da S. **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Loyola, 2000, p.33-36.

FREITAS, Fernanda de Lourdes de. **A constituição da identidade docente**: discutindo a prática no processo de formação. Campinas, SP: [s.n.], 2006. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Campinas, 2006.

GATTI, B. & ANDRÉ, M.. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. In: WELLER, W.; PFAFF, N. (Org.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação**: teoria e prática. Petrópolis: Vozes, 2010, p. 29-38.

GIOVANNI, L.M.; MARIN, A.J. Apresentando: contextos e necessidades de professores no início da profissão docente. In: GIOVANNI, L.M.; MARIN, A.J. (orgs). **Professores iniciantes**: diferentes necessidades em diferentes contextos. Araraquara: SP, Junqueira & Marin, 2014

HUBERMAN, M. O ciclo da vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org). **Vida de Professores**. 3.ed. Portugal: Porto Editora, 1995.

IMBERNÓN, F. **A Educação no século XXI**: os desafios do futuro imediato. Porto alegre: Artmed, 2001

_____. Formação continuada dos professores. Porto alegre: Artmed, 2010.

JOSSO, M. C. As histórias de vida como territórios simbólicos nos quais se exploram e se descobrem formas e sentidos múltiplos de uma existencialidade evolutiva singular-plural. in: PASSEGGI, M. da Conceição (org.). **Tendências da pesquisa (auto) biográfica**. Natal: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2008. p.23-50.

JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

MARCELO, C. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

_____. A identidade docente: constantes e desafios. In: **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**. Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 109-131, ago./dez. 2009b.

_____. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**. Belo Horizonte, v. 03, n. 03, p.11-49, ago./dez. 2010. Disponível em <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>. Acesso em: Maio de 2014.

_____, VAILLANT, D. **Desarrollo profesional docente: como se aprende enseñar? Narcea. Madrid (2013)**

MIZUKAMI, M.G.N. et al. **Escola e aprendizagem a docência: processos de investigação**. São Carlos: EduFSCar, 2002.

OCDE. **Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers**. Paris: OCDE. (2005a).

PONTE, J.P. **Formação contínua: Políticas, concepções e práticas**. Aprender, 16, Portugal. 1994, p. 11–16

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, Instituto de Inovação Educacional, 1992.

NÓVOA, _____. **Professores imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

NÓVOA, António. A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida no Projeto Prosalus. In: FINGER, Matthias; NÓVOA, António. **O método (auto) biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010.

PAPI, S. e MARTINS, P. As pesquisas sobre professores iniciantes: algumas aproximações. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v.26, n. 03, p. 39-56, dez/2010.

PERRELLI, M. A. de S. O apoio ao docente iniciante: experiências e pesquisas relatadas no “Congresso Internacional del Profesorado Principiante e la Inserción Profesional a la Docencia – 2008, 2010 e 2012. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v.4, n.11, p. 72 - 97

PLACCO, V. M. N. S., SOUZA, V. L. T. (Orgs). **Aprendizagem do adulto professor**. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

PLACCO, V.M.N.S. Processos multidimensionais na formação de professores. In. ARAÚJO, M.I.O., OLIVEIRA, L.E. (orgs.). **Desafios da Formação de Professores para o Século XXI: O que deve ser ensinado? O que deve ser aprendido?** Universidade Federal de Sergipe, CESAD, 2008. p. 185-198.

PIENTA, Ana Cristina G. **Aprendendo a ser professor: dilemas e dificuldades na construção da práxis pedagógica do professor iniciante**. PUCPR, Curitiba, 2006.

PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortes, 1999.

SILVA, M.C.M. O primeiro ano da docência: o choque com a realidade. In: ESTRELA M. T. **Viver e construir a função docente**. Lisboa: Porto, 1997, p.51 – 80.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Memoriais autobiográficos, profissionalização docente e identidade:

histórias de vida e formação na pós-graduação. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre (Org.). **Memórias e memoriais**: pesquisa e formação docente. Natal, RN: EDUFRRN, São Paulo: Paulus, 2008.

ROMANOWSKI, J. P. Professores principiantes no Brasil: questões atuais. In: **III Congresso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción profesional a la docência, Santiago do Chile, 2012**.

SOUSA, Rozilene de Moraes; ROCHA, Simone A. O Panorama das Pesquisas em Educação: Professores Iniciantes e sua inclusão na carreira docente no período de 2008 a 2012. In: **Seminário Educação**, set, 2013.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 2ªed. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____, M.; LESSARD, C. **O ofício de professor**: história, perspectivas e desafios internacionais. Trad. Lucy Magalhães. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

_____. **Saberes Docentes e Formação Profissional**; trad. Francisco Pereira. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

VAILLANT, Denise. Políticas de inserción a la docência em América Latina: La deu dependiente. In: **Revista de curriculum y formación de l profesorado**. v .13,p.28-36, n.1,abr., 2009.

VAILLANT, D; MARCELO. C. Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem. (2012). Curitiba. UTFPR.

AUTOBIOGRAFIA NA SOCIOEDUCAÇÃO: AUTOCONFRONTAÇÃO PARA ATIVAÇÃO DE VALORES E RESSIGNIFICAÇÃO DE PROJETOS DE VIDA DE ADOLESCENTES RESTRITOS DE LIBERDADE

Data de aceite: 15/05/2020

Luiz Nolasco de Rezende Junior

Universidade de Brasília – UnB

prluizjr@gmail.com

Claudia Pato

Universidade de Brasília – UnB

claudiap@unb.br

RESUMO: O agravamento da criminalidade cometida por adolescentes e o crescimento do número de jovens no sistema socioeducativo no Brasil evidenciam a importância da socioeducação para a reintegração social desses jovens. O ambiente socioeducativo possui estruturas físicas e psicológicas inadequadas à formação, sobretudo em face da condição de restrição de liberdade e das carências de recursos humanos qualificados, entre outros. O perfil do jovem em questão revela que, em sua maioria, ele possui defasagem idade-série, é usuário de drogas, tem baixo nível de aprendizagem e apresenta desordem social e familiar. Desse modo, o uso de intervenções educacionais que possam mitigar tais dificuldades de aprendizagem e dar maior efetividade à sua inclusão social são prementes. Estudos nesse contexto com o uso

de métodos mistos, que envolvam autobiografia, intervenções pedagógicas e investigações dos valores desses adolescentes são inexistentes. O presente estudo, em andamento, visa preencher essa lacuna e verificar se oficinas autobiográficas podem ativar e mudar valores de adolescentes submetidos a regimes de restrição de liberdade e contribuir para a ressignificação de seus projetos de vida. A partir do diagnóstico inicial dos valores pessoais desses adolescentes serão desenvolvidas oficinas pedagógicas autobiográficas para autoconfrontação e ativação de valores autotranscendentes no ambiente socioeducativo de internação, promover autonomia dos sujeitos, ampliar os limites disciplinares do conhecimento, compreender as dinâmicas de demandas, tensões e conflitos, sem dissociá-los do mundo ao seu redor, autoconfrontando-os e oportunizando o protagonismo sobre suas trajetórias de vida. Assim, espera-se possibilitar a construção de projetos de vida diferentes dos que levaram esses jovens à prática de atos infracionais.

PALAVRAS-CHAVE: Socioeducação. Valores Humanos. Projetos de Vida. Autobiografia

ABSTRACT: The worsening of the criminality committed by adolescents and the growth

in the number of young people in the socio-educational system in Brazil show the importance of socio-education for the social reintegration of these young people. The socio-educational environment has inadequate physical and psychological structures for training, especially given the condition of restricted freedom and the lack of qualified human resources, among others. The profile of the young person in question reveals that, for the most part, he has a different age-grade, is a drug user, has a low level of learning and has social and family disorder. Thus, the use of educational interventions that can mitigate such learning difficulties and make social inclusion more effective are urgent. Studies in this context with the use of mixed methods, which involve autobiography, pedagogical interventions and investigations of the values of these adolescents are non-existent. The present study, in progress, aims to fill this gap and verify if autobiographical workshops can activate and change the values of adolescents at freedom restricted and contribute to the redefinition of their life projects. Based on the initial diagnosis of the personal values of these adolescents, autobiographical pedagogical workshops will be developed for self-confrontation and activation of self-transcending values, promoting subjects' autonomy, expanding the disciplinary limits of knowledge, understanding the dynamics of demands, tensions and conflicts, without dissociating them from the world around them, self-confronting them and providing the protagonism about their life trajectories. Thus, it is hoped to enable the construction of life projects that are different from those that led these young people to commit infractions.

KEYWORDS: Socioeducation. Human Values. Life Projects. Autobiography

1 | INTRODUÇÃO

O desafio de investigar e desenvolver práticas pedagógicas que atendam às necessidades do jovem inserido no contexto adverso à aprendizagem, como encontrado no ambiente socioeducativo de internação, foi o que motivou este estudo em andamento. No Distrito Federal (DF), o atendimento escolar a tais jovens é desenvolvido pela Secretaria de Estado da Educação em parceria com a Secretaria de Estado de Políticas para a Criança, Adolescentes e Juventude, responsável em dar cumprimento à medida socioeducativa sentenciada pela Vara da Infância e Adolescência do Tribunal de Justiça do Distrito Federal e Territórios.

Apesar de as exigências legais brasileiras previstas conceberem a medida socioeducativa com vistas à formação integral (desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social) do adolescente e à ampliação de suas percepções sobre o outro e sobre a realidade que o cerca para o exercício da cidadania plena, o ambiente das Unidades de Internação (UIs) no DF possui entraves educacionais relacionados a: (a) estruturas físicas, burocráticas e funcionais inadequadas; (b) elevados graus de animosidade entre os jovens, exigindo a adoção de medidas

de segurança e proteção da integridade física que interferem nas estratégias educacionais (REZENDE JÚNIOR, 2014; REZENDE JÚNIOR; SÁ, 2016).

O educando em questão é um adolescente que: (a) teve sua liberdade restringida por uma decisão judicial em consequência da prática de atos infracionais análogos a crimes descritos no Código Penal brasileiro; (b) apesar da gravidade e ameaça dos atos, a maciça maioria cometeu atos contra o patrimônio e não contra a vida (DISTRITO FEDERAL, 2011); (c) enfrentam adversidades de ordem pessoal e familiar; e (d) identidade social extremamente negativa, baixa escolaridade, distúrbios de aprendizagem e dependência química (REZENDE JÚNIOR, 2014).

O estudo de valores proposto nesta investigação pode fornecer maior conhecimento sobre quais seriam suas motivações significativas e escolhas (PATO; TAMAYO, 2002; TORRES; SCHWARTZ; NASCIMENTO, 2016). Tal orientação, se associada a intervenções pedagógicas autobiográficas, pode desencadear processos autoavaliativos cognitivos, afetivos e emocionais via autoconfrontação sobre seus valores, atitudes e escolhas (GÓRRIZ, 2008; PASSEGGI, 2008) e assim desencadear reflexões críticas a respeito de si e das escolhas que fez, ativando valores centrais que poderão ser aplicáveis em contextos ainda não experimentados pelos sujeitos, de modo a auxiliá-los a terem atitudes diferentes daquelas que o levaram a cometer delitos sociais.

O estudo tem por objetivo identificar e analisar quais são os valores dos jovens que cumprem medidas de internação no DF. Para tanto, será utilizado o modelo de multimétodo, combinando abordagem quantitativa, por meio de um *survey*, e qualitativa, centrada em oficinas autobiográficas. Pretende-se, assim, compreender melhor os valores e as motivações desses jovens e fomentar mudança de atitudes e de comportamentos dos mesmos em consonância com a vida em sociedade.

2 | TEORIA DE VALORES NA SOCIOEDUCAÇÃO

Compreende-se valores como motivações subjacentes às respostas em função de demandas ambientais e sociais universais da existência humana, associadas às necessidades biológicas, de coordenação e interação social, de bem-estar e de sobrevivência, capazes de orientar atitudes de diferentes grupos culturais (SCHWARTZ, 2012; SCHWARTZ et al., 2012). São descritos como princípios analógicos implícitos e construídos para julgamentos de coisas, pessoas, ações e atividades. São estruturas integradas, estáveis e previsíveis, cuja relação estabelece as prioridades de cada tipo de valor. Orientam a forma como as pessoas veem o mundo (crenças) e podem sofrer a influência proveniente da interação entre pessoas.

Pela teoria de Schwartz, valores humanos possuem as seguintes

características: (a) são crenças associadas ao afeto e sensíveis a sentimentos; (b) são objetivos desejáveis que motivam ações; (c) transcendem ações específicas ou situações, distinguindo-se de normas ou atitudes; (d) servem como padrão ou critério, quase sempre inconsciente, de orientação à seleção, ao julgamento e à avaliação de ações, pessoas, políticas ou eventos. Tornam-se conscientes frente a situações conflitantes para justificar escolhas com base em possíveis consequências; (e) são ordenados pela importância relativa frente a outros valores, formando um sistema ordenado de prioridades axiológicas; e (f) guiam as ações a partir da importância relativa de múltiplos valores (TORRES; SCHWARTZ; NASCIMENTO, 2016).

Sem deixar de reconhecer a estrutura de estabilidade dos valores, Rokeach (1973) e Schwartz (2005) observaram que os valores podiam mudar ante circunstâncias de grande impacto social sobre o sujeito. A possibilidade de mudanças e variações de valores em uma dimensão individual estariam associadas com as disposições de compatibilidade e incompatibilidade entre os valores dados por cada sujeito.

Rokeach (1973, 1981) investigou possíveis mudanças de valores. Seus estudos indicaram haver mudanças significativas de valores quando os sujeitos tomavam consciência dos valores que os cercavam, confrontando-os consigo mesmos. Estudos mais recentes indicaram que a autoconfrontação pode ser ativada pela memória e quando vivenciadas e trazidas à consciência, podem ativar ou alterar a hierarquia de valores (MAIO, 2010; MAIO et al., 2001; MAIO et al., 2009a) the authors investigated the role of value instantiation in bridging the gap between abstract social values and behavior in specific situations. They predicted and found that participants engaged in more egalitarian behavior (point allocation using the minimal group paradigm. Aliada às narrativas de vida, juntas, autoconfrontação e autobiografia podem ser um potente instrumento de mudança de valores e, conseqüentemente, propiciar mudança de atitudes e de comportamentos.

3 | INTERVENÇÕES AUTOBIOGRÁFICAS EM AMBIENTE SOCIOEDUCATIVO DE ADOLESCENTES

Segundo Delory-Momberger (2012), autobiografias são histórias de vida, relatos, entrevistas, cartas configuradas como objetos de investigação em ciências sociais. São autonarrativas dos sujeitos que acessam dimensões antropológicas da experiência humana e de interpretação da realidade social que os cercam, capazes de ampliar o conhecimento do sujeito sobre a pessoa em formação, suas relações, seu modo de ser. O ato de biografar-se poderia ser definido como uma “dimensão do pensar e do agir do homem que, sob a forma de uma hermenêutica prática, permite os indivíduos, nas condições de suas inscrições sócio-históricas,

integrarem, estruturarem, e interpretarem as situações e os acontecimentos de seu vivido” (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 41).

A construção de uma biografia em ambiente educativo pode trazer ao sujeito consciência, reflexão e compreensão do seu processo de formação e ampliação de autonomia, iniciativa e criatividade, como agentes ativos de sua formação. Também permite estudar a ação durante o seu curso, ligado a uma realidade sócio-histórica, a configurações de relações sociais, mecanismos e lógicas de ação (BERTAUX, 2010; FINGER, 2010; JOSSO, 2010a; VIEIRA, 2016).

Em face das especificidades dos sujeitos inseridos em ambientes socioeducativos, há poucos estudos autobiográficos no campo educacional junto a jovens inseridos nas unidades de internação estrita. Vale a pena, contudo, salientar a investigação desenvolvida por Tomasi (2011), que fez uso de histórias de vida de adolescentes de 12 a 18 anos, autores de atos infracionais, mas que cumpriam medidas socioeducativas em meio aberto. Levar o adolescente a se questionar e desenvolver um processo autobiográfico, segundo Górriz (2008), pode provocar questionamentos que confrontem atitudes e comportamentos praticados que permitam a ocorrência de mudanças e assim rompam com os modelos que os têm configurado até então. Os mecanismos de autoquestionamento presentes em intervenções autobiográficas se assemelham aos mecanismos de autoconfrontação desenvolvidos por Maio et al. (2001, 2009a, 2009b), que foram capazes de sugerir ativação ou mudanças de valores. Desse modo, o presente estudo pretende utilizar a autoconfrontação de valores e as intervenções autobiográficas em conjunto para potencializar a mudança de valores e qualificar projetos de vida de adolescentes em ambientes restritivos de liberdade. A partir das histórias de vida narradas por esses jovens e a consequente ativação de valores, conforme proposto por Maio et al. (2001, 2009a, 2009b)1998, espera-se contribuir para a ativação de valores compatíveis com a vida em sociedade e para a reintegração desse jovem à vida social.

4 | MÉTODO

O estudo utilizará a abordagem de multimétodo conforme Creswell (2010), com coleta de dados quantitativos e qualitativos em um único estudo, buscando uma convergência triangular de diferentes fontes de dados e diferentes níveis de análises. Trata-se de uma investigação exploratória para melhor compreender os fenômenos presentes, seguida de uma intervenção em uma amostragem menor, levando em consideração a linguagem e a expressão de cada sujeito.

A primeira etapa da investigação será um *survey* para o mapeamento dos valores dos jovens no sistema socioeducativo de restrição de liberdade do DF.

Para tanto, será utilizado o PVQ-RR 57 (Questionário de Valores Refinado, do inglês *Portrait Values Questionnaire – Refined*), validado para o Brasil por Torres et al. (2016). Trata-se de questionário contendo 57 breves descrições de pessoas diferentes, cada uma descrevendo uma meta, aspiração ou desejo relacionado a um dos valores demarcados pela teoria. Os participantes deverão indicar a semelhança da pessoa descrita consigo mesmo por uma escala de seis pontos, onde: 1 = não se parece nada comigo, até 6 = se parece muito comigo (TORRES; SCHWARTZ; NASCIMENTO, 2016). Após autorização do Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade de Brasília, o PVQ-RR 57 será aplicado em todas as UIs do DF, carecendo de uma amostra mínima de 285 questionários válidos para sua análise (PASQUALI, 2005; TABACHNICK; FIDELL, 2001).

Os dados obtidos pelo *survey* orientarão a escolha de uma Unidade de Internação – UI do DF para a realização das oficinas, assim como a elaboração dessas oficinas de produção de vídeos autobiográficos. Assim, promover aprendizagem coletiva com base na realidade, vivências e experiências dos sujeitos, buscando horizontalidade no diálogo entre sujeitos e pesquisador, de modo a desencadear mudanças em benefício dos sujeitos (DEMO, 1982). Serão abordadas questões práticas da vida cotidiana, ligadas a seus valores, suas crenças e suas atitudes. Uma aprendizagem crítica sobre o sentido das coisas que regem a vida cotidiana pode permitir ao jovem estabelecer uma conexão entre valores sociais e valores pessoais, passo essencial para a promoção da autonomia com vistas à construção de conhecimentos em bases próprias e significativas.

As oficinas terão uma duração de até oito meses: quatro primeiros meses com Grupo Experimental (GE) e outros quatro meses com o Grupo Controle (GC). Cada grupo será composto por dois subgrupos de até cinco componentes. O GE e GC responderão simultaneamente o instrumento PVQ-RR 57 antes do início da intervenção. Enquanto o grupo experimental participa da intervenção o grupo controle continua a desenvolver as atividades normais do cotidiano da UI. Ao término da intervenção do GE, ambos os grupos responderão o mesmo instrumento com vistas a comparações e análises do efeito das oficinas no GE em comparação ao GC. Para atender a questões éticas, ao GC será oferecida a participação da mesma oficina, sendo colhidos apenas dados qualitativos de análise.

A estrutura das oficinas autobiográficas seguirá os modelos propostos por Josso (2010b), Chiené (2010), e Lechner (2012): (a) ativação de valores pelo autorrelato das memórias e descrição oral de experiências significativas e das circunstâncias contextual; (b) percepção, tomada de consciência e reconstrução das motivações socializadas, fazendo associações tanto do passado como do presente; (c) escrita narrativa para o partilhar de experiências e reconstrução de si mesmo e suas motivações; (d) análise interpretativa a partir da interseção entre

a individualidade e a intersubjetividade do que foi socialmente compreendido pelo grupo; (e) hierarquização, levantamento coletivo dos valores para análise qualitativa; (f) autoconfrontação dos valores dos jovens com valores de sujeitos de referência; (g) elaboração do vídeo autobiográfico.

Os adolescentes serão convidados a participar da pesquisa e serão voluntários, assegurando-se o sigilo e o anonimato dos participantes, assim como a possibilidade de desistência em qualquer etapa da pesquisa sem qualquer prejuízo. A concordância em participar será confirmada por meio do Termo de Assentimento e após os esclarecimentos sobre os objetivos da pesquisa e o processo que se pretende desenvolver. Não haverá incentivos nem benefícios relativos ao cumprimento da internação para a participação.

As análises de dados do PVQ-RR 57 serão feitas por meio de estatísticas inferenciais multivariadas, tais como Análise Fatorial Confirmatória (CFA) e Escalonamento Espacial Multidimensional (MDS). As análises qualitativas das autobiografias, dos relatórios holísticos e da produção coletiva das oficinas, observações do pesquisador, entrevistas e documentário coletivo em vídeo serão feitas por meio de uma adaptação da análise de conteúdo ao contexto educativo (MENDES; MISKULIN, 2017).

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conhecer e compreender os aspectos de vida dos jovens, suas dificuldades e potencialidades, independentemente dos atos por eles praticados, abrir a possibilidade de resignificação e qualificação de vida, pode ser um caminho aos impasses vivenciados por aqueles que estão cumprindo medidas socioeducativas restritivas de liberdade. Além disso, são condições básicas para agentes responsáveis por ações pedagógicas no ambiente socioeducativo de internação. O socioeducador, desse modo, deve promover ações pedagógicas que articulem a visão do sujeito restrito de liberdade com a visão da sociedade. Assim, poderá contribuir para que o educando seja protagonista de sua história, orientando-o a ter uma postura de transformação tanto de si (pessoal) como do ambiente que o rodeia (social). Afinal, o jovem não seria apenas um produto do meio e das relações sociais vigentes, mas também um produtor dessas mesmas relações, em que transformações positivas e construtivas se instauram quando ele é capaz de desenvolver um pensamento crítico, tanto de si como da realidade à sua volta. Espera-se, com isso, favorecer a ressocialização desse adolescente e a elaboração de projetos de vida que promovam a vida em sociedade.

REFERÊNCIAS

- BERTAUX, D. **Narrativa de vida**: a pesquisa e seus métodos. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.
- CHIENÉ, A. A narrativa de formação e a formação de formadores. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010. p. 130-142.
- CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- DELORY-MOMBERGER, C. **A condição biográfica**: ensaios e narrativas de si na modernidade avançada. Natal: EDUFRN, 2012.
- DEMO, P. **Pesquisa participante**: mito e realidade. Brasília: MEC/INEP, 1982.
- DISTRITO FEDERAL. **Relatório de pesquisa**: perfil do adolescente infrator. Brasília: Brasília: CODEPLAN, 2013.
- FINGER, M. As implicações socioepistemológicas do método biográfico. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010. p. 121-128.
- GÓRRIZ, I. L. A autobiografia como modelo formativo/educativo de bem-estar e transformação sócio-existencial. In: PASSEGGI, M. da C.; SOUZA, E. C. (org.). **(Auto)biografia**: formação, territórios e saberes. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008. p. 301-316.
- JOSSO, M. C. Da formação do sujeito... ao sujeito da formação. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010a. p. 61-79.
- _____. **Experiências de vida e formação**. 2. ed. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus: EDUFRN; Paulus, 2010b.
- LECHNER, E. Oficinas de trabalho biográfico: pesquisa, pedagogia e ecologia de saberes. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 37, n. 1, p. 71-85, jan. 2012.
- MAIO, G. R. et al. Addressing discrepancies between values and behavior: the motivating effect of reasons. **Journal of Experimental Social Psychology**, New York (USA), v. 37, n. 2, p. 104-117, mar. 2001.
- _____. Applying the value of equality unequally: Effects of value instantiations that vary in typicality. **Journal of Personality and Social Psychology**, Washington (USA), v. 97, n. 4, p. 598-614, oct. 2009a.
- _____. Changing, priming, and acting on values: effects via motivational relations in a circular model. **Journal of Personality and Social Psychology**, Washington (USA), v. 97, n. 4, p. 699-715, oct. 2009b.
- MAIO, G. R. Mental representations of social values. In: ZANNA, M. P. (org.). **Advances in experimental social psychology**. Burlington: Academic, 2010. v. 42, p. 1-43.
- MENDES, R. M.; MISKULIN, R. A análise de conteúdo como uma metodologia. **Cad. Pesqui./Fund. Carlos Chagas**, São Paulo, v. 47, n. 165, p. 1044-1066, set. 2017.
- PASQUALI, L. **Análise fatorial para pesquisadores**. Brasília: LabPAM, 2005.

PASSEGGI, M. C. Memoriais: injunção institucional e sedução autobiográfica. In: PASSEGGI, M. C.; SOUZA, E. C. (org.). **(Auto)biografia: formação, territórios e saberes**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008. p. 103-131.

PATO, C. M. L.; TAMAYO, Á. Os valores como preditores de atitudes e comportamentos: contribuições para um debate. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 8, n. 14, p. 103-117, jan./jun. 2002.

REZENDE JÚNIOR, L. N. **Pesquisa-ação de proposta lúdica pelo uso do xadrez na construção de valores por adolescentes com restrição de liberdade**. 2014. 164f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2014.

REZENDE JÚNIOR, L. N.; SÁ, A. V. M. O jogo do xadrez e a aprendizagem lúdica para adolescentes em ambiente socioeducativo. **Revista Educação PUC-Campinas**, Campinas, v. 21, n. 2, p. 221-229, maio/ago. 2016.

ROKEACH, M. **The nature of human values**. New York (USA): Free Press, 1973.

ROKEACH, M. **Crenças, atitudes e valores: uma teoria de organização e mudança**. Rio de Janeiro: Interciência, 1981.

SCHWARTZ, S. H. Validade e aplicabilidade da teoria de valores. In: TAMAYO, Á.; PORTO, J. B. (org.). **Valores e comportamentos nas organizações**. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 56-95.

SCHWARTZ, S. H. et al. Refining the theory of basic individual values. **Journal of Personality and Social Psychology**, Washington (USA), v. 103, n. 4, p. 663-688, oct. 2012.

SCHWARTZ, S. H. An overview of the Schwartz Theory of Basic Values an overview of the Schwartz Theory of Basic Values. **Online Readings in Psychology and Culture**, [s. l.], v. 2, p. 1-20, dec. 2012.

TABACHNICK, B. G.; FIDELL, L. S. **Using multivariate statistics**. 4. ed. Needham Heights, MA: Prentice Hall, 2001.

TOMASI, L. O. **A singularidade da história de vida de adolescentes em conflito com a lei: a denúncia do desamparo**. 2011. 106f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Faculdade de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2011.

TORRES, C. V.; SCHWARTZ, S. H.; NASCIMENTO, T. G. A teoria de valores refinada: associações com comportamento e evidências de validade discriminante e preditiva. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 27, n. 2, p. 341-356, maio/ago. 2016.

VIEIRA, C. M. C. **A práxis do viver como epistemologia: o saber sentido da/na escola como forma de emancipação da condição humana no viver na terra**. 2016. 256f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2016.

O MÉTODO BIOGRÁFICO-NARRATIVO E O USO DOS BIOGRAMAS PARA A COMPREENSÃO DAS TRAJETÓRIAS DOCENTES NA ENGENHARIA BIOMÉDICA

Data de aceite: 15/05/2020

Data de submissão: 24/01/2020

Alessandra de Cássia Grilo

Universidade de Taubaté – UNITAU

Taubaté- SP

<http://lattes.cnpq.br/4972207860516337>

Maria Angela Boccara de Paula

Universidade de Taubaté – UNITAU

Taubaté- SP

<http://lattes.cnpq.br/7997542868354575>

RESUMO: Este artigo refere-se à aplicação do método biográfico-narrativo em estudo que objetivou conhecer a trajetória de 11 docentes da área de Engenharia Biomédica de uma universidade na região do vale do Paraíba paulista. Essa área, de caráter interdisciplinar, é voltada ao desenvolvimento de produtos, técnicas e terapias da Saúde, e agrega conhecimentos dos campos de Engenharia, Saúde, Ciências Biológicas e Exatas. Buscou-se a descrição e reflexão sobre parte dos procedimentos empregados na realização da pesquisa, em que se utilizou a entrevista biográfica-narrativa. O tratamento e a análise dos dados envolveram a estruturação das narrativas em biogramas, que se caracterizam como quadros esquemáticos

cronológicos da trajetória pessoal, nos quais se aplicou a Técnica dos Incidentes Críticos, buscando a evidenciação dos eventos que promoveram transformações nas trajetórias em relação à escolha profissional pela área. A pesquisa biográfico-narrativa e os biogramas permitiram conhecer o perfil pessoal e discutir sobre o processo de formação desses professores, bem como, os fatos relevantes das trajetórias profissionais dos participantes. Os resultados contribuíram para ampliar a reflexão sobre o método biográfico-narrativo e suas possibilidades de aplicação, tratamento e análise dos dados, em específico quanto à confecção e utilização de biogramas como estratégia para organizar e identificar eventos-chaves nos percursos docentes, auxiliando-nos na compreensão dessas trajetórias profissionais.

PALAVRAS-CHAVE: Trajetória docente. Engenharia Biomédica. Biograma.

THE BIOGRAPHIC-NARRATIVE METHOD AND THE USE OF BIOGRAMS TO UNDERSTAND TEACHING PATHWAYS IN BIOMEDICAL ENGINEERING

ABSTRACT: This article refers to the application of the biographical-narrative method in a

study that aimed at knowing the trajectory of 11 professors in the area of Biomedical Engineering of a university in the region of the Paraíba valley. This interdisciplinary area is focused on the development of products, techniques and therapies for Health, and brings together knowledge from the fields of Engineering, Health, Biological and Exact Sciences. A description and reflection on part of the procedures used in the research was sought, in which the biographical-narrative interview was used. The treatment and analysis of the data involved the structuring of the narratives into biograms, which are characterized as chronological schematics of the personal trajectory, in which the Critical Incidents Technique was applied, seeking the evidence of the events that promoted transformations in the trajectories in relation to the professional choice by the area. The biographical research and the biographies made it possible to know the personal profile and discuss the formation process of these teachers, as well as the relevant facts of the professional trajectories of the participants. The results contributed to broaden the reflection on the biographical-narrative method and its possibilities of application, treatment and analysis of the data, specifically regarding the preparation and use of biographies as a strategy for organizing and identifying key events in teaching careers, helping us to understand these professional trajectories.

KEYWORDS: Teaching trajectory. Biomedical Engineering. Biograms.

1 | INTRODUÇÃO

Os estudos de trajetórias individuais se apresentam como uma excelente forma para a compreensão dos percursos e da prática profissional e mostram-se relevantes para possíveis mudanças educacionais, bem como no auxílio de ações formativas que colaborem para o desenvolvimento profissional e o aperfeiçoamento do ensino (BOLÍVAR, 2002; NÓVOA, 2000).

Este artigo se refere a parte do método aplicado no estudo que buscou conhecer a trajetória de docentes atuantes na área da Engenharia Biomédica (EB), modalidade da Engenharia caracterizada como área interdisciplinar, que agrega conhecimentos das áreas das Ciências Biológicas, Exatas, Engenharias e da Saúde, e se volta à promoção de melhorias nas condições de tratamento e qualidade de vida dos indivíduos (GRILO, 2017).

Surgida nos anos de 1970, após a 2ª Guerra Mundial, a EB veio para suprir a necessidade de um profissional que apresentasse formação diferenciada e que atendesse as demandas de desenvolvimento de novos equipamentos, terapias e diagnósticos para a área da Saúde. A formação na área, inicialmente ocorrida em nível *strictu sensu*, somente por volta dos anos 2000 surgiu na forma de graduação na região do Vale do Paraíba paulista. Em decorrência disso, mostra-se uma área recente de formação, e possui ainda um número reduzido de profissionais atuantes

junto à hospitais, clínicas, laboratórios e nas áreas de pesquisa (GRILO, 2017).

Dessa forma, na busca pelo delineamento das trajetórias de docentes atuantes na área, segue descrito a aplicação do método biográfico-narrativo no estudo que buscou conhecer os percursos individuais (tendo como um dos objetivos específicos identificar incidentes críticos presentes no processo de escolha profissional) e que utilizou o biograma como instrumento para análise dos relatos.

2 | O BIOGRAMA COMO POSSIBILIDADE DE ANÁLISE NO MÉTODO BIOGRÁFICO-NARRATIVO

Sabe-se que a aplicação de um método a uma pesquisa consiste em um conjunto de procedimentos lógicos que são empregados com o intuito de investigar fatos e relações causais presentes em fenômenos específicos (SEVERINO, 2007).

Neste sentido, o método biográfico-narrativo busca, por meio das falas dos sujeitos investigados, estabelecer um processo que visa dar forma e significação às experiências vivenciadas ao longo do tempo que englobam suas dimensões pessoais e profissionais na construção de um saber compartilhado (BOLÍVAR, 2002; DELORY - MOMBERGER, 2012).

Ao narrar seus percursos, os docentes realizam uma reflexão não apenas sobre o momento atual, mas entrelaçam a este vários outros, na busca por um delineamento de sua carreira, com base nas experiências passadas e suas perspectivas futuras.

Desse modo, pode-se buscar a compreensão de diferentes contextos vivenciados em um percurso individual a partir da observação das trajetórias e das relações sociais estabelecidas, vez que o homem é um ser suscetível às influências do meio que habita (BOLÍVAR, 2002; SOARES, 2002).

Entende-se que as narrativas retornam um material extremamente rico e complexo, desse modo, faz-se necessário a utilização de instrumentos de tratamento e análise de dados que possibilitem a evidenciação de elementos relevantes para os objetivos da pesquisa. Assim, a utilização do biograma surge como possibilidade nas pesquisas biográficas-narrativas.

Os biogramas podem ser definidos como quadros esquemáticos de caráter cronológico que representam a trajetória de um indivíduo em suas dimensões pessoais e profissionais (SÁ, 2004). Individualmente, revelam acontecimentos significativos presentes nas trajetórias de um indivíduo, quando aplicados na análise de um determinado grupo, possibilitam buscar em seus percursos conformidades de conteúdo e formas, evidenciando elementos comuns ou díspares (ABEL, 1947).

Logo, por meio desses quadros esquemáticos é possível identificar acontecimentos pessoais, profissionais e formativos, que traçam não só o percurso

profissional individual, mas permitem delinear o perfil de um determinado grupo por meio da comparação, classificação, e a ordenação dos relatos contidos no biograma (BOLÍVAR, 2002; SÁ, 2004).

Desde o primeiro registro de utilização feito por Abel (1947), apesar das inúmeras possibilidades de utilização do recurso em estudos sociais, os biogramas ainda se mostram poucos explorados.

Dessa forma, busca-se, aqui, descrever sua possibilidade de aplicação junto ao método biográfico-narrativo, utilizando-o no tratamento e análise dos relatos gerados pelas entrevistas, como estratégia para compreensão das trajetórias profissionais e como meio para a construção de conhecimento social, no caso específico, aplicado como forma de ampliar os saberes sobre as trajetórias docentes em EB.

3 | A APLICAÇÃO DO BIOGRAMA

Para a produção de dados desse estudo, utilizou-se a entrevista biográfico-narrativa baseada em uma questão desencadeadora formulada no intuito de alcançar o objetivo geral: conhecer a trajetória dos docentes atuantes na EB. Assim, por meio desta, os docentes foram convidados a narrarem suas trajetórias pessoais e profissionais. Como instrumento auxiliar, utilizou-se um roteiro norteador composto de três questões, que foram aplicadas à medida que se desenvolviam as entrevistas e mediante a percepção do pesquisador de sua necessidade, sem uma sequência obrigatória para sua utilização (GRILO, 2017).

BIOGRAMA EB RACHEL					
ANO	IDADE VITAL	IDADE PROFISSIONAL	ACONTECIMENTO	SIGNIFICADO	TRECHO
1996	18	0	Inicia a graduação em Fisioterapia	Sente-se atraída pela área de Saúde e Exatas, mas acaba optando pela graduação na área da Saúde.	[...] se eu fazia área de Saúde ou se eu fazia área da engenharia, porque eu gostava bastante de Exatas
1999	21	0	Conclui a graduação em Fisioterapia	Momento de finalização.	[...] terminei a graduação, e comecei a trabalhar...
2000	22	0	Começa a trabalhar na clínica de Fisioterapia	Sente insatisfação com o exercício da profissão de fisioterapeuta que não supre suas expectativas. Percebe que não é o caminho que deseja seguir. Nesse momento faz a opção pela docência e volta-se a busca do mestrado.	[...] trabalhei um mês, mas, eu fiquei um mês na clínica e achei que não era aquilo que eu queria... daí eu pensei na docência

2000	22	0	Inicia o mestrado em EB	Percebe a EB como alternativa, diante da dificuldade de mestrado na área de Fisioterapia. Sente satisfação pelo curso que reúne as áreas pelas quais tem interesse: Saúde e Exatas.	[...] só existia um curso no Brasil de mestrado e doutorado em Fisioterapia. [...].Achei interessante a EB porque eu pensei...
------	----	---	--------------------------------	---	--

Figura 1: Organização do biograma – reprodução parcial

Fonte: Autoria Própria

Ao término das entrevistas, os relatos foram transcritos na íntegra e serviram de base para a realização das análises. A partir disso, buscou-se estruturar os relatos docentes (Figura 1) de forma a evidenciar as experiências vivenciadas. Neste sentido, o biograma foi organizado em seis colunas que destacavam o ano do acontecimento, a idade vital, a idade profissional (considerando o tempo de atuação docente), o acontecimento vivenciado e seu significado para o sujeito (GRILO, 2017).

As colunas “ano”, “idade vital” e “idade profissional” procuraram estabelecer uma cronologia dos eventos vivenciados, enquanto as colunas “acontecimento”, “significado” e “trecho” buscaram identificar, relacionar e significar os eventos presentes nos percursos individuais. Assim, a partir da estruturação do biograma, procurou-se identificar os acontecimentos marcantes na trajetória de cada docente que pudessem ser caracterizados como críticos (GRILO, 2017).

Entende-se que o conceito de evento crítico, neste estudo, refere-se aos eventos vivenciados que impactam na vida do indivíduo. Esses eventos são marcantes e representam crises, rupturas que geram transformações em seu contexto pessoal e/ou profissional (BOLÍVAR, 2002).

Dessa forma, buscou-se por meio do biograma identificar momentos que de alguma forma impactaram na trajetória e que promoveram alterações, mudanças ou marcas no indivíduo, a princípio sob a ótica do pesquisador. Evidenciados os incidentes críticos, esses foram colocados em negrito e se iniciou a análise da significação desses acontecimentos para o sujeito. Com o biograma confeccionado e os acontecimentos marcantes significados, realizou-se um segundo encontro que consistiu na fase devolutiva para apresentar o resultado individual objetivando proporcionar ao docente sua análise pessoal (GRILO, 2017).

Nessa fase, procurou-se a confirmação não só dos dados apresentados na forma de biograma, mas também dos acontecimentos identificados na pré-análise dos dados como críticos, bem como suas significações para o sujeito.

Para a realização desse segundo encontro, buscou-se estabelecer novamente o contato com os docentes por meio eletrônico. Nota-se, no entanto, que o convite

realizado por mensagem eletrônica teve a adesão de apenas cinco docentes, que se dispuseram a marcar data e horário para as devolutivas de suas entrevistas. Os demais mostraram-se evasivos diante das tentativas realizadas, e como alternativa foi proposta a possibilidade de devolutiva por email, a qual teve resultado satisfatório (GRILO, 2017).

A partir desse momento, os biogramas passaram a ser aplicados no tratamento e análise dos relatos, por possibilitarem a organização dos dados de forma cronológica, uma vez que as narrativas não apresentaram uma sequência lógica pré-estabelecida, e ocorreram conforme os eventos eram lembrados por seus sujeitos. Também foram utilizados na análise dos acontecimentos considerados críticos, assim entendidos os eventos marcantes que impactam a vida do indivíduo gerando transformação. Dessa forma, buscou-se identificar momentos que de algum modo promoveram alterações, mudanças ou marcas no indivíduo e que pudessem ser caracterizados como críticos (GRILO, 2017).

Logo, a análise do biograma compreendeu um processo de organização, levantamento de incidentes e devolutiva aos sujeitos para sua confirmação. Após esta fase foram elaboradas as versões finais representativas das trajetórias individuais.

4 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

A utilização do biograma, nessa pesquisa, proporcionou a organização das experiências pessoais e profissionais presentes nas trajetórias, permitindo a busca por similaridades e disparidades presentes no grupo docente.

Essa sistematização dos percursos permitiu reflexão sobre as vivências pessoais e profissionais não só ao pesquisador, mas também aos pesquisados no decorrer da devolutiva realizada.

Assim, os sujeitos tiveram participação primordial na confecção de seus biogramas, reorganizando os acontecimentos, preenchendo lacunas temporais, principalmente no que tange à análise e confirmação dos incidentes críticos apontados anteriormente, uma vez que conforme Bolívar (2002) os incidentes recebem caráter de criticidade a partir do indicativo do sujeito e a ênfase dada aos acontecimentos e o impacto na vida destes.

Utilizando-se deste instrumento, como meio de organização dos percursos de forma esquemática e cronológica, ficou evidenciada a presença de três incidentes críticos comuns nas narrativas dos docentes do grupo: o doutorado, o início do exercício da docência e o encontro com pessoas críticas de algum impacto no percurso profissional (GRILO, 2017).

Assim, a aplicação do biograma como instrumento de tratamento e análise dos

relatos possibilitou a análise de elementos similares que impactaram nas trajetórias pessoais e/ou grupais no que tange ao processo de escolha profissional.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A utilização de biogramas como instrumentos de tratamento e análise dos dados e relatos produzidos por meio de entrevistas biográficas-narrativas, permitem a utilização de instrumentos diagnósticos auxiliares, como no estudo em questão, em que a Técnica dos Incidentes Críticos (TIC) foi utilizada como forma de evidenciar os eventos que se mostraram marcantes e que de algum modo produziram transformações na trajetória dos sujeitos relacionadas ao processo de escolha profissional pela EB.

Assim, entende-se que os biogramas oferecem possibilidades diversas de aplicação, uma vez que sua estruturação pode ser adaptada à necessidade do problema investigado.

A utilização do método biográfico-narrativo permitiu que cada sujeito se apropriasse de sua história e a transmitisse em sua perspectiva particular, delineando seu percurso profissional. O biograma permitiu a reconstrução dessa trajetória evidenciando e proporcionando a reflexão sobre elementos importantes presentes nestas. Esse processo se revelou enriquecedor para a busca da construção do perfil do docente atuante em EB, visto que até este momento inexistiam estudos sobre estes profissionais.

Entendendo que a trajetória se constitui da dimensão pessoal e profissional, que se entrelaçam ao longo da vida, as narrativas biográfico-narrativas permitiram buscar nas intersecções dessas, a compreensão dos elementos presentes no processo de escolha profissional pela EB.

Assim, o estudo das trajetórias por meio do método biográfico-narrativo mostrou-se relevante para a compreensão do desenvolvimento na área, pois conhecer os percursos destes docentes proporcionou a reflexão sobre seus processos formativos, as intercorrências a que estiveram expostos e que, somadas, culminaram no momento atual vivenciado.

Na busca pelo delineamento da trajetória dos docentes atuantes na EB, utilizou-se nessa pesquisa o método biográfico-narrativo com o emprego do biograma como instrumento de tratamento e análise e entende-se que se trata de uma metodologia útil como proposta para ampliar os saberes sobre os percursos pessoais e profissionais de um grupo.

Ante ao exposto, reitera-se a importância da utilização do método biográfico-narrativo e suas possibilidades na ampliação da reflexão sobre as formações

docentes, uma vez que se mostra como forma de promover, estimular e compartilhar alternativas que contribuam para a promoção e ampliação dos saberes.

REFERÊNCIAS

ABEL, T. “The Nature and Use of Biograms”. In: **American Journal of Sociology**. v.53, n.2, p. 111-118, 1947

BOLÍVAR, A. **Profissão Professor**: o itinerário profissional e a construção da escola. Bauru, SP: Edusc, 2002.

DELORY– MOMBERGER, C. “Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica”. In: **Revista Brasileira de Educação**. v.17, n.51, p.523-536, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n51/02.pdf> . Acesso em: 18/02/17.

GRILO, A.C. **A trajetória docente na Engenharia Biomédica, incidentes críticos e motivações na escolha profissional**. 2017. 115 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Humano) – Universidade de Taubaté, Taubaté, 2017.

NÓVOA, Antonio “Os professores e as histórias da sua vida” In: NÓVOA, Antonio (Org.). **Vida de professores**. 2. ed. p.11–30. Portugal: Porto Editora, 2000.

SÁ, M. A. S. **Trajetórias docentes: avanços, recuos e desvios na vida profissional de professores engenheiros**. 2004. 233 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

SEVERINO, A.J. **Metodologia do trabalho científico**. 23ª ed. São Paulo: Cortez, 2007 SOARES, D.H.P. **A escolha profissional**: do jovem adulto. 2ª ed. São Paulo: Summus, 2002

PROFESSORA CLEO: VIDA, PERCURSOS, PERCALÇOS E VITÓRIAS

Data de aceite: 15/05/2020

Maria das Graças Campos

UNIC/IFMT/PPGE_n

mdgcampos@uol.com.br

Cleonice Terezinha Fernandes

UNIC/IFMT/PPGE_n

cleo_terezinha@hotmail.com

José Serafim Bertoloto

UFMT e UNIC/IFMT/PPGE_n

serafim.bertoloto@gmail.com

RESUMO: Este manuscrito trata-se de uma construção biográfica, abordando fatos pontuais da vida de Cleonice Terezinha Fernandes, mulher, professora, negra e autora de ascensão, por ser considerada uma professora que rompeu as barreiras e contextos que excluem, discriminam e afastam a pessoa de uma inserção social afirmativa. A história foi registrada a duas mãos, considerando um processo de mediação, uma vez que textos e vozes da depoente são entrelaçados para dar corpo à leitura da vida e da expressão cultural da protagonista. Partindo do pressuposto que a biografia permite a reflexão de si e dos fatos marcantes da vida, os estudos são desenvolvidos no sentido de averiguar os principais problemas que a Professora Cleonice enfrentou no campo dos estudos, na questão

profissional, compreendendo a infância e a juventude. Adotando também uma escrita compartilhada entre o narrador e a biografada, a pesquisa mostra um processo de relação que reafirma a experiência, compreendendo uma linha do tempo demarcada por percalços e por superação, quando a biografada é autora do seu registro biográfico, o qual é convalidado e confirmado frequentemente para que seja eleito como significativo. Nessa perspectiva, utilizam-se fontes orais e escritas, bem como documentais. A fotografia constitui um instrumento de condução das narrativas significantes para a vida de Cleonice. Os estudos compreendem o universo social de uma mulher negra que construiu com resiliência a sua trajetória dentro de um contexto adverso. **PALAVRAS-CHAVE:** Memória. Leitura de vida. Resiliência. Racismo.

1 | INTRODUÇÃO

A história de vida de Cleonice Terezinha Fernandes, a professora Cleo, como é conhecida há quase 40 anos, pode ser inserida no contexto das mulheres que ocuparam lugares e posições que, costumeiramente, outras com vivências semelhantes não ocupariam e, possivelmente, estariam em

condição de invisibilidade. Ainda hoje as mulheres negras lutam para legitimar direitos e alcançar reparação quanto à dívida histórica que a sociedade brasileira acumulou ao longo do tempo para com os negros e negras, construtores da identidade cultural do Brasil.

Pode-se considerar, ainda, na sua trajetória, o perfil de expressiva resiliência na medida em que supera problemas, barreiras, sobretudo atitudinais, de uma sociedade tradicional, de base classista e racista, percalços inerentes à condição feminina, à negritude e principalmente, à sua posição social. Originária de família empobrecida, o pai exerceu as profissões de encanador, eletricista e pedreiro, durante anos em dupla jornada, conciliando com a condição de funcionário do Departamento Nacional de Estradas e Rodagem (DNER); a mãe, por sua vez, sempre foi e ainda é, do lar. Ambos cursaram apenas o então ensino primário, sendo que apenas a mãe concluiu o quarto ano.

Cleonice herdou a tradição histórica do sofrimento dos seus antepassados, que vivenciaram o regime da escravidão no Brasil. Para Bosi (1994, p. 88), a lembrança

[...] é uma imagem construída pelos materiais que estão, agora, à nossa disposição, no conjunto de representações que povoam nossa consciência atual. Por mais nítida que nos pareça a lembrança de um fato antigo, ela não é a mesma imagem que experimentamos na infância, por que nós não somos os mesmos de então e porque nossa percepção alterou-se, com ela nossas ideias, nossos juízos de realidade e de valor.

As lembranças construídas para seus entes queridos reforçam a identidade da memória.

A essência da cultura atinge a criança através da fidelidade da memória. Ao lado da história escrita, das datas, da descrição de períodos, há correntes do passado que só desapareceram na aparência e que podem reviver numa rua, numa sala, em certas pessoas, como ilhas efêmeras de um estilo, de uma maneira de pensar, sentir, falar que são resquícios de outras épocas. (BOSI, 1998, p. 88).

Essa herança é comprovada pelos documentos que fazem parte deste estudo, pertencentes ao seu tataravô, o Sr. Campolin de Sá Camargo, lavrador que recebeu como benefício¹ o terreno de propriedade do Visconde de Guarapuava\PR, o Senhor Antônio de Sá Camargo (1807-1896), onde viviam, numa rua homônima ao título do escravocrata paranaense.

No desenrolar do trabalho um ponto afirmativo foi possibilitado pela expressão

1. Há controvérsias nas histórias orais da família acerca do fato; há evidências de que talvez o terreno que originalmente era quase uma quadra inteira – Rua Visconde de Guarapuava 735, centro, Guarapuava\PR - tenha sido nos primórdios um quilombo urbano, onde vários entes da família moravam e seus descendentes ocupam até hoje; muito embora com o crescimento urbano da cidade, o avô de Cleo, “Seo Setembrino”, neto de Campolim, teria vendido para terceiros, boa parte desta área, inclusive onde hoje é edificado o prédio da Igreja Luterana da cidade. Importante lembrar que escravizados e afrodescendentes no Brasil do período pós abolição não tinham direito à posse da terra, aliás diz a história atual que a abolição da escravatura seria uma estratégia legalista para evitar a reforma agrária iminente na época, proposta por André Rebouças, abolicionista negro e engenheiro de grande prestígio, apoiado pelo político e também abolicionista Joaquim Nabuco (ALENCASTRO, 2018). O Brasil é o único país que indenizou o senhor de escravos, e não o escravizado, após o fim do período escravocrata.

oral e pelas escritas simultâneas entre a pesquisadora e a depoente para conceber a escrita de si. Esse processo é bem elucidado por Souza (2005, p. 3), ao afirmar que tais experiências remetem o sujeito a viver, como ator e autor, sua singularidade, bem como a investir em sua interioridade e em conhecimento de si, estimulando questionamentos sobre suas identidades, reveladas na escrita.

Esses relatos foram construídos respeitando a dimensão humana da experiência, na medida em que se considera a vida uma possibilidade de reunir os argumentos, contemplando a amplitude dialógica, em estado contínuo de reflexão, com vistas à conceituação das narrativas e das escritas de si. Nesse sentido, optou-se por manter a autenticidade das falas e os comentários foram revisados, reconceituados e reinscritos, na busca da aproximação da memória individual e coletiva pelo olhar do sujeito, pois “a memória, não é neutra. Ao contrário do que pensavam os historiadores do passado, o fato histórico não é dado: o contexto em que o pesquisador se insere influi na forma como ele define e interpreta o fato histórico.” (ABREU, 1998, p. 16). Nessa mediação, a protagonista também escreve trechos que denotam as memórias da infância e de alguns fatos que compõem a adolescência e a profissionalização. Em outras palavras, “lembrar não é reviver, mas refazer, reconstituir, repensar com imagens e ideias de hoje, as experiências do passado. A memória não é sonho, é trabalho. Se assim é, deve-se duvidar da sobrevivência do passado, “tal como foi”, e que se daria no inconsciente de cada sujeito.” (BOSI, 1998, p. 88).

2 | INFÂNCIA E RELATOS

Em uma noite de clima frio e chuvoso de 22 de agosto de 1964, nasce Cleonice, entre as quedas livres das águas e o barulho dos muitos rios: Jordão, Pinhão, Coutinho, Campo Real, das Mortes e outros que banham uma exuberante cidade erguida no centro-oeste do estado do Paraná. Trata-se de Guarapuava, lugar coberto ainda hoje por uma vegetação intensamente verde, erguida por frondosos pinheiros araucária. Ali foram edificadas casarios, escolas, clubes, igrejas e fábricas, convergindo as melhores instalações públicas e empresas exatamente no centro da cidade, onde a família construiu uma casa modesta.



Figura 1 – Cleonice celebrando um aninho em pose para o retratista da “Foto Elite”

Fonte: acervo familiar

Nesse mesmo lugar, nasceram quatro gerações da família negra, que, com dignidade e trabalho, edificaram uma morada modesta, porém aconchegante, cercada de macieira, parreiras de uvas, pereira, pitangueira, romãs e guabiobas, figueira, pessegueiro, ameixa, butiazeiro - uma palmeira típica da região - a exótica árvore de *uva do japão*, a favorita da menina Cleo. Havia, também, uma horta viçosa com couve em abundância, de folhas largas, que serviam para fazer comidinha na casinha de bonecas, *num puxadinho* anexo à parede de sua casa. Cleo recorda das plantas ornamentais, principalmente as hortênsias, muito zeladas pela avó Lady, uma verdadeira piscina de *mosquitinhos-flor*, onde brincava de atirar-se e depois, claro, levava boas broncas. Terreno firme, ou terreiro, como se fala em sua família, onde os pioneiros resistiram por muitos anos para que seus filhos e filhas pudessem viver experiências e saberes que foram passados de geração em geração.

Pode-se admitir que a resistência e luta da família Silva, do patriarca Setembrino, avô materno, neto de Campolim, foi transmitida para os filhos e filhas, como mecanismo educativo. É evidente, entre os integrantes mais antigos, a habilidade com o manejo da terra, além de ter competência como construtores de suas próprias casas, encanadores e eletricitas, destacando seu pai e avô materno nesses ofícios. Suas obras resistem até os nossos tempos. Na vida em comunidade, são arguidos da mediação, ao manter o convívio familiar e o sentido de construir e preservar as suas moradas e organizar o lazer, liderando o clube dos negros, de nome Clube Rio Branco², fundado em 1919; cujo avô Setembrino, nascido em 1922,

2. “O Clube Rio Branco é um espaço de memória familiar de várias famílias de negros guarapuavanos, descen-

foi sócio remido e ligado à presidência do mesmo, durante muitos anos.

Quando Thompson (1998) associa costumes à educação e ao processo de transmissão do conhecimento, de informação e de técnicas, quando os jovens aprendem com adultos os afazeres e ofícios, ele considera também esses saberes frutos de experiências sociais ou da sabedoria comum da coletividade.

Pensando em privilegiar esses saberes e as narrativas das pessoas que podem ficar à margem do reconhecimento social, Pollak (1989) enaltece a análise dos excluídos, dos marginalizados e das minorias e a história oral, ressaltando a importância de memórias subterrâneas como parte integrante das culturas minoritárias e dominadas.

Observa-se, também, que nos séculos antecedentes, o enfoque da história era essencialmente político e oficial. Pouca atenção merecia a vida das pessoas comuns e suas realizações, bem como a economia ou a religião, a não ser em tempos de crise, como a Reforma, a Guerra Civil Inglesa ou a Revolução Francesa. A respeito desse contexto, Thompson (1992, p. 23) assim afirma:

Quanto mais um documento fosse pessoal, local ou não oficial, menor a probabilidade de que continuasse a existir... Onde quer que seja, muito pouco foi preservado dos inúmeros cartões postais, cartas, diários e outros registros do dia a dia de homens e mulheres da classe operária, ou documento de pequenos negócios, como lojas ou propriedades agrícolas de pequeno porte, por exemplo.

Na obra de Thompson (1998), *A voz do Passado*, o autor afirma a importância da história oral para registrar os fatos, as expressões do cotidiano, as cartas, os sentimentos e a memória, às vezes ignorada e esquecida a ponto de desaparecer no percurso da história. Na trajetória vivida por Cleonice, os sentimentos afloraram e a emoção latente é revelada quando lembra das conquistas e do deslocamento do lugar social de origem, que, possivelmente, a relegaria a viver em uma condição de exclusão. Daí a emoção no seu relato:

Em 2008 cheguei em Portugal no aeroporto, foi uma história lindíssima! Cheguei e eu tinha assistido um filme que eu vi com a Fernanda Torres que retratava o plano Collor e mostrava a Fernanda numa cena na torre de Belém e tinha ainda lá no Timor-Leste imaginado, e eu vou estar lá na torre de Belém, eu cheguei e veio aquela emoção, aquela coisa... eu me lembro o avião chegando e eu me beliscava não acreditava que era possível né? E quando eu cheguei ao aeroporto tinha uma equipe buscando que naquela época nós íamos em uma equipe de brasileiros, e a equipe da Universidade ia nos buscar, fizemos um curso modular que era um julho, era 40 dias, 50 dias era junho/julho e julho e agosto; e aí eu aquela emoção, aquela coisa eu disse: “não acredito que estou aqui!” para mim era espetacular,

dentes, ou não, de negros escravizados em Guarapuava. O Clube também foi espaço de conquista social e lazer para negros e brancos desde 28 de setembro de 1919, data da fundação. (...) O Clube Rio Branco surgiu a partir do Grêmio das Violetas, sociedade feminina de lavadeiras. Mas há divergências: segundo um dos ex-presidentes foi a partir do grêmio das Violetas que surgiu o Clube, inclusive com ajuda financeira proveniente do trabalho das lavadeiras. Já outras pesquisadoras afirmam que o Clube foi fundado na mesma data do Grêmio. E sobre o Grêmio há poucas informações e nenhum registro fotográfico conclusivo de atividades do mesmo. Há apenas informações que levam a acreditar que o Grêmio era coordenado por mulheres que lideravam algumas atividades ligadas ao Clube.” (FERNANDES, 2015, p.1).

e toda a viagem nós fomos de van pra Vila Real; Porto Vila Real, aquilo era um filme, uma novela, era uma coisa inacreditável, inacreditável! Foi inacreditável um filme me inspirou e esta memória vem como um fio me conduzindo aos fatos vividos no passado (A depoente, 2018).

Cleonice herdou a tradição histórica dos seus antepassados, que vivenciaram o regime da escravidão no Brasil. Essa herança é comprovada pelos documentos que fazem parte deste estudo, pertencentes ao seu tataravô.

Para Halbwachs (1990, p. 67), “A história não é todo o passado, mas também não é tudo aquilo que resta do passado. Ou, se o quisermos, ou lado de uma história escrita, há uma história viva que se perpetua ou se renova através do tempo e onde é possível encontrar números dessas correntes antigas que haviam desaparecido somente na aparência.” O acervo fotográfico da família remete à conclusão que o tataravô, o bisavô e o avô materno de Cleonice viveram a experiência profissional de lavrador, que, conforme o dicionário Aurélio, seria aquele que lavra e cultiva a terra. Trata-se de um trabalho pouco reconhecido pelos governantes. Nele, os trabalhadores, mesmo livres, não eram visíveis perante a história. Há uma interpretação de que as histórias familiares remetem ao fato de que eram *faz-tudo*, especialmente ao se referir a construtores, mestres de obras, carpinteiros, pintores. Denota-se, dessa maneira, que lavrador pode ser considerado um nome genérico atribuído no registro daqueles homens sem escolarização e fazedores de tudo um pouco, na tradição familiar. Essa generalização se interrompe com a urbanização, nos idos dos anos 1970, quando, a partir dessa década, a adolescente Cleo vê seus tios e tias exercerem outros ofícios, como mecânicos, vendedores\vas, zeladores\vas.



Figura 02 – Sr. Bento José da Silva – Título de Eleitor de 1886 – Bisavô de Cleonice

Fonte: acervo familiar

Consta no Catálogo seletivo de documentos referentes aos africanos afrodescendentes livres e escravos em Curitiba, publicado em 2005, que a presença do negro na história paranaense foi muitas vezes negada por quem adotava uma postura de superioridade em relação a essa população. Não faltaram nem mesmo aqueles que desejavam, inclusive, promover o *branqueamento* do país, como certas vozes republicanas, por meio dos imigrantes fugidos das guerras e da fome na Europa e pela deportação dos africanos e seus descendentes para seu continente de origem.

Recentes trabalhos acadêmicos e pesquisas paranaenses revelam que o referido estado, ainda que em menor proporção que nas regiões Sudeste e Nordeste, foi o destino de grande quantidade de africanos forçados pela escravidão. Portanto, nota-se que o estado possuía estrutura escravista para absorvê-los³.

O mesmo catálogo registra que a proximidade geográfica do Paraná com regiões de maior densidade escravista propiciou o estabelecimento de muitos de seus remanescentes. Encontram-se, assim, comunidades em locais como o Alto Ribeira, Lapa, Tibagi, Ponta Grossa e Guarapuava, para citar algumas das regiões dos mais conhecidos quilombos no estado do Paraná. E se rarearam as populações de origem africana no Paraná tradicional, em outras regiões do estado, como o norte cafeeiro, no início do século XX, constituíram-se novas glebas de afrodescendentes, reafirmando a presença da raça na sociedade paranaense.

Com destaque na figura 03, a seguir, na certidão de óbito do Senhor Campolin de (o) Sá Camargo, tataravô de Cleonice, falecido aos 64 anos em 1908, pode se observar que o mesmo recebeu o sobrenome como símbolo de propriedade privada⁴ de Antônio de Sá Camargo (1807-1896), o único Visconde de Guarapuava; em cujo espaço destinado no documento aos nomes de seu pai e de sua mãe, há uma lacuna, revelando que estes são pessoas não reconhecidas como tal, em obediência as leis escravocratas.

No terreno da família, supostamente um quilombo urbano, nasceram e viveram quatro gerações da família materna de Cleonice. Sua mãe, a senhora Eladir da Silva Fernandes, a Dona Didi, teve quatro filhos, três mulheres e um homem: Suzana Fernandes (in memoriam), Sandro Luis Fernandes (mestre, escritor e historiador) e Denise de Fátima Fernandes (contadora). São eles pertencentes à quarta geração

3. O Brasil foi o último país das Américas que aboliu a escravatura, e certamente porque foi o que mais importou africanos – 46% de todos os negros trazidos forçadamente da África - 4,8 milhões vieram como escravos para o Brasil, muito mais que em qualquer outro lugar no mundo; nos EUA foram cerca de 10%. Historiadores justificam este fato devido a navegação BrasilÁfrica ser facilitada por um sistema de correntes e ventos marítimos, cuja viagem de ida e volta era 40% mais curta do que a dos navios vindos das Antilhas ou dos Estados Unidos, sendo que estes enfrentavam turbulências ao atravessar a zona equatorial; outro motivo seria o fato do Brasil favorecer a troca de escravos por tabaco e cachaça; além das conexões com os portos africanos, devido também ser colônia portuguesa na época, assim como boa parte daquele continente (ALENCASTRO, 2018).

4. Atente-se que os africanos que vieram escravizados eram considerados propriedade privada de seus algozes (ALENCASTRO, 2018).

de Campolim, os primeiros que adentraram e concluíram o Ensino Superior. Nesse momento, Cleonice rememora que durante sua trajetória acadêmica e profissional ela era por inúmeras vezes a única negra presente nos espaços afins que frequentava, incluindo Instituições de Ensino Superior (IES), bancos, viagens aéreas, lojas, hotéis, associações educacionais, o próprio Ministério da Educação (MEC), etc.

Neste mesmo âmbito ressaltamos a fala de Grada Kilomba, escritora lisboeta contemporânea, intelectual negra internacionalmente reconhecida, artista interdisciplinar, quando tornou-se psicóloga residente em psicanálise em Lisboa, ao longo de vários anos, na primeira década do século XXI: “fui a única estudante negra em todo departamento de psicologia e clínica em psicanálise. Nos hospitais onde trabalhei era comum ser confundida com a senhora da limpeza, e por vezes os pacientes recusavam-se a ser vistos por mim ou entrar na mesma sala e até ficar a sós comigo.” (KILOMBA, 2019, p.11).

Sobre esta invisibilidade das pessoas negras, trazemos a discussão de Djamilia Ribeiro, outra escritora negra, brasileira, contemporânea intelectual de renome nos meios acadêmicos e midiáticos:

(...) a situação é ainda mais grave para mulheres negras, que são muitas vezes destinadas ao subemprego: quantas físicas, biólogas, juízas, sociólogas, etc. estamos perdendo; Políticas que obrigam as empresas a pensar e criar ações antirracistas poderiam reverter este quadro (RIBEIRO, 2019, p. 58).

O apagamento da produção e dos saberes negros e anticoloniais contribui significativamente para a pobreza do debate político, seja na academia, na mídia ou em palanques políticos. Se somos a maioria da população, nossas elaborações devem ser lidas, debatidas e citadas (RIBEIRO, 2019, p. 58).



Figura 03 – Certidão de óbito de Campolin de Sá Camargo, tataravô de Cleonice

Fonte: acervo familiar

3 | PERCURSO ESCOLAR: UMA AUTONOMIA PRECOZE

Conforme fontes documentais, fica evidente que já na infância a menina Cleonice revelou talento e facilidade em obter êxito nos estudos. A depoente afirma que nunca teve dificuldade nos estudos e manifestou nos anos iniciais do antigo primário o pendor pela Matemática, área que norteou e definiu a sua identidade profissional até a vida adulta, no exercício do magistério. Nesse sentido, o primeiro boletim escolar demonstra êxito e traz notas máximas, como se observa a seguir:

INTERNATO
«Cristo Redentor»
BOLETIM

Aluno: Cleonice Terezinha Fernandes
Professora: Elizabeth Koppe
Diretora: Rosalia Kunkel

Série 1ª 1977
Guarapuava - Paraná

EXAMES FINAIS

Aritmética:	100	100
Português:	100	100
C. Gerais:	-	-

sinatura do Responsável

MÉDIAS

Anual: 100
De Exame: 100

Média de Aprovação: 100

Figura 04 – Boletim Escolar da aluna Cleonice

Fonte: acervo familiar

Esse documento refere-se ao primeiro ano primário, quando Cleonice atingiu nota máxima no Educandário Cristo Redentor, extinta escola que pertencia a Igreja Luterana, instituição religiosa ainda existente, e que fazia e ainda faz divisa com os fundos do terreno da família; a qual teria comprado de seus familiares, a referida área. Nesta oportunidade da conclusão do primeiro ano, Cleonice ganhou como prêmio seu primeiro quebra-cabeças, brinquedo até então desconhecido para ela.

O educandário ficava atrás da casa da minha avó, era uma escola luterana de imigrantes alemães. Fechou no fim daquele ano: 1971. Minha amada primeira professora foi Elizabeth Koppe. Vale registrar que ali eu era a única criança negra em toda escola, que abrigava geralmente crianças alemães e luteranas, como opção confessional dos progenitores. Aliás eu e meu tio Orlando, um ano mais velho que também estudava ali. Não me recordo de ter sofrido nenhum tipo de discriminação, ao contrário, era costumeiramente elogiada e incentivada na minha pequena veia poética, musical e teatral. Lembro-me da tristeza infinita que senti quando minha mãe me chamou para uma conversa no

final do ano de 1971 e me avisou que a escola fecharia. Foi um dia de luto...que talvez tenha me dado suporte para as inúmeras pequenas e grandes frustrações que viriam na vida afora. (A depoente, 2018).

Apreende-se que ela não estudava nas melhores escolas por ordem naturalizada nesta sociedade classista, entretanto acabou por frequentar a renomada Escola de Aplicação Visconde de Guarapuava, elevada a Colégio nos anos 1990, sobretudo pela oportunidade de residir na região central. Era um estabelecimento público de ensino que costumeiramente recebia as famílias de maior poder aquisitivo da cidade. Ali, frequentavam os filhos dos comerciantes, dos fazendeiros, dos profissionais liberais: *“Na escola que eu frequentava eu era neta da zeladora e depois as minhas tias também trabalharam lá. Naquele tempo, filhos de ricos estudavam em colégios públicos, quase não havia outros”*. Durante o período que compreende de 1972 a 1978, cursou do 2º ao 8º ano nessa escola pública, no centro da cidade.

Nas entrelinhas e nas teias da sua memória escolar, ficou evidente que o fato de se destacar na escola permitiu uma certa resiliência, destaque e respeito dos colegas, uma vez que havia por parte da menina a predisposição de colaborar com os integrantes do grupo social, gerando um nível de aceitabilidade e admiração. Relata que a vergonha lhe tomava a alma quando ouvia a bedel da escola em gritos dizendo: *“Tem algum aluno beneficiado aí?”* Por certo, a menina omitia o fato, temendo não ser digna de pertencer ao *seleto* grupo da sua sala de aula. Nesse espaço, não circulavam os pobres, mas sim a filha do dono da grande fábrica de papel da região, do mais famoso arquiteto, das donas das melhores lojas, da importadora, dos médicos, dos cartorários, dos empresários, do gerente e do advogado do Banco do Brasil, quase celebridades na então pequena cidade de 100.000 mil habitantes, naquele momento histórico. *“Pobres éramos apenas eu e mais duas colegas, sendo uma delas com deficiência física e usuária de cadeira.”* Enfatiza, ainda:

Então no Estado do Paraná por meio da FUNDEPAR havia bolsas nas escolas públicas, uma espécie de ajuda para os empobrecidos chamada de benefício: eu, portanto era “beneficiada”. Ficava tímida quando uma integrante da escola que era inspetora de pátio, a dona Clotilde entrava na sala e gritava na porta: tem algum “beneficiado” aí; eu ficava quietinha e escorregava da cadeira. Eles davam um kit de plástico azul, contendo canetas, caderno, com um selo azul enorme!! Eu não gostava certamente daquela marca, daquela identidade; também na altura não tinha clareza da vergonha que sentia de minha classe social e etnia. (A depoente, 2018).

Aluna aplicada, ela segue com êxito o Curso de Magistério, de 1979 a 1981, no antigo segundo grau no Colégio Estadual Francisco Carneiro Martins, concluído em 1981. Recorda, todavia, que seu desejo era ir para a Capital, Curitiba, graduar-se em Psicologia, um sonho distante já que não havia o curso na Faculdade, em Guarapuava, restrito apenas a algumas áreas de licenciaturas.



Figura 05 – Cleonice e as colegas de trabalho: Edialeda, e entre as irmãs Lígia e Rosélia

Fonte: acervo familiar

Na figura 5, observa-se a jovem senhora Cleonice, já casada e com 20 anos, a segunda da esquerda para a direita, em companhia de suas colegas professoras, também concursadas do Município de Guarapuava. A pose situa-se em frente à Escola *Hildegard Burjan*, que, em 1985, é inaugurada, sendo considerada uma escola *modelo*⁵, adjetivo atribuído para as escolas que apresentavam uma proposta que poderia destacar-se ou ser referência na área educacional. O Estabelecimento de Ensino ficava localizado na periferia, numa região denominada Morro Alto, que abrigava também o baixo meretrício e favelas circundantes, de onde derivavam grande parte dos alunos. A escola era conveniada com a Secretaria Municipal de Educação e com a obra social *Caritas Socialis*, cujo objetivo era procurar livrar do empobrecimento extremo e da fome as famílias de uma das regiões mais empobrecidas da cidade – perto da favela Toca da Onça. Para a comunidade local, junto ao projeto da escola e da Igreja, vieram com a *Caritas* o engajamento às atividades da Pastoral da Criança e as doações de casas populares para a vila São Luis. Conforme narra Cleonice:

A escola Hildegard foi minha verdadeira escola de formação; foi a primeira experiência pessoal e profissional com ensino “construtivista” na perspectiva do “aprendente”; ênfase ao trabalho de educação matemática, da formação continuada propiciada pela UEL- Dra. Regina de Buriasco; o que abriu portas para participar da formação no projeto “Crianças de Rua” (hoje em situação de risco) da UNESCO\ *Childhope* até o final dos anos 80. (A depoente, 2018).

5. Com a experiência derivada sobretudo da docência nessa escola modelo, para a qual foi convidada pela secretaria municipal de educação, Cleonice ganhou o 1º. lugar no VI Concurso Prêmio 15 de Outubro do MEC\edição de 1993, cujo tema era: O desafio da repetência na educação básica: proposta pedagógica para sua superação. A monografia proposta por Cleonice denomina-se Educação Para a Paz (MEC,1994).

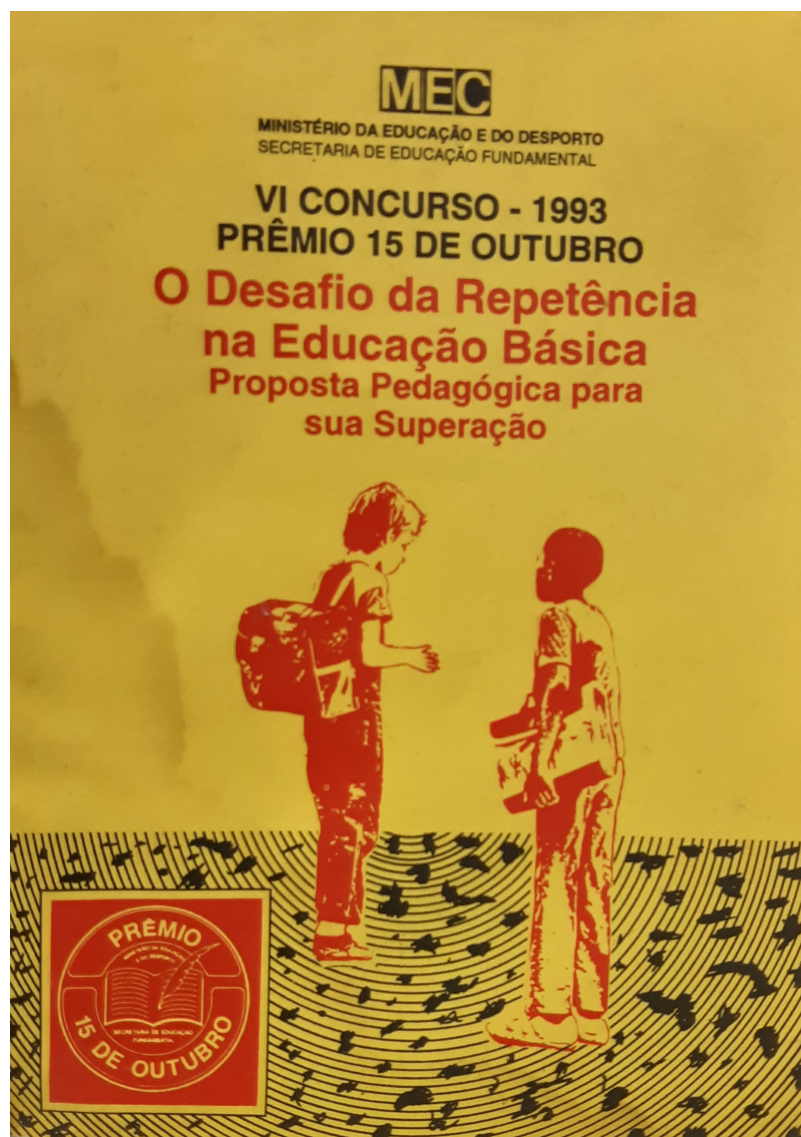


Figura 06 - Monografia Educação Para a Paz premiada pelo MEC no Concurso Dia do Professor\VI edição do ano de 1993

Fonte: arquivo pessoal

A seguir, a professora Cleonice prestou vestibular para Pedagogia, em 1981, na antiga Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Guarapuava (FAFIG), cuja nota alcançada consagrou o primeiro lugar geral; a IES cresceu tornando-se a Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná (UNICENTRO) em 1990. Em 1982, Cleonice transferiu-se para o curso de Matemática. Traçando uma linha do tempo, recupera o currículo:

Em 1984, acabei por me casar e sair da faculdade em seguida para “criar filhas” e conciliar com o ofício de professora primária. Voltei para matemática em 1991 até 1993 e saí novamente porque tive a terceira filha. Em 1999 retornei para universidade para cursar Biologia, cuja mudança de percurso foi primeiramente “acidental” e depois firmou-se como escolha. Em 2001 migrei para Mato Grosso por conjuntura profissional do marido e transferi o mesmo curso para a UFMT, concluindo a graduação em 2003. De 2001 a 2008 fui da CBS – Comissão Brasileira de Soroban⁶ do MEC e daí com currículo e artigos publicados, pude

6. Nome japonês do ábaco, contador mecânico usado no Brasil para registrar os cálculos matemáticos para as pessoas com deficiência visual. Cleonice é coautora da primeira publicação do MEC sobre o material constante da

ser aceita para ir para doutorado direto em Portugal em 2009. Defendi em 2014; muito embora a tese estivesse concluída desde 2011, a demora ocorreu porque um dos pré-requisitos para ir para a defesa pública era ter dois artigos publicados em revistas de alto impacto. (A depoente, 2018).

4 | TIMOR-LESTE, UM ENCONTRO COM A IDENTIDADE E A NEGRITUDE

A professora Cleonice Terezinha Fernandes esteve no Timor-Leste por duas vezes: na primeira, no início de 2005, quando integrou um grupo de 50 educadores brasileiros selecionados pela coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), do Ministério da Educação, num universo de 13 mil inscritos, sendo a única aprovada dentre os candidatos de Mato Grosso. Esse grupo elaborou o *Programa de Qualificação Docente em Língua Portuguesa no Timor Leste*. Nesse período, ela publicou um capítulo de um manual de orientação para o ensino de Matemática para crianças, solicitado e patrocinado pela UNICEF, em convênio com o governo de Timor-Leste, e ministrou oficinas para vários professores dessa disciplina. No Brasil, nessa época, publicou o livro – referido no rodapé 2 – de formação de conceitos aritméticos/matemáticos para inclusão, destinado especialmente a professores de alunos com necessidades especiais, fruto de 15 anos de suas andanças pelo Brasil ministrando oficinas de Educação Matemática voltada para a referida população. As lembranças do encontro de si, em Timor-Leste, trazem emoção imensa para Cleonice, onde, distante de seu país, pode reconceituar a sua forma de encarar a vida e a sua identidade como mulher negra. Essa questão fica evidenciada nos relatos seguintes:

Para mim, Timor-Leste, eu costumo dizer que foi o meu renascimento. Eu fico muito grata. Até me vem muita emoção... é difícil falar sem emoção. Timor significou um reencontro com a minha identidade, significou assim o mais profundo nível de autoconhecimento, porque eu vinha de uma história... Então pra começar que eu era a única de Mato Grosso havia uma outra colega do Paraná né, na altura, na missão de Timor, mas eu era, nós éramos duas negras em Timor, uma do Rio de Janeiro e eu. (A depoente, 2018).

Em Timor-Leste, Cleonice vivenciou situações em um lugar de sociabilidade e aceitação da sua maneira de ser e de agir. Conforme afirma, na convivência, naquele país, as fronteiras humanas eram rompidas com uma demonstração natural de aceitabilidade e respeito. A sua capacidade de comunicação e afeto conquistou pessoas das mais distintas posições sociais. Sentia muita receptividade por parte das pessoas que encontrava, conforme afirma:

Então, por exemplo, eu convivia com pessoas muito especiais, eu fui na casa do Ramos Horta que foi Nobel da paz, ele ganhou Nobel não sei em que ano. Eu fazia brigadeiro (em Timor descobri que era um doce tipicamente brasileiro) para a Nuria, filha do Mari Alkatiri, que era o primeiro ministro na altura, o presidente era

coleção Escola Inclusiva do órgão, em 2006.

o Xanana, salvo engano e... enfim, cada pessoa que eu me relacionava eu dizia olha, mas no Brasil eu sou pobre eu não sou tudo isso que vocês tão pensando! Como se eu não merecesse aquele tratamento e as pessoas me davam *feedback* e diziam “Cleo, mas o que você está falando? Você está ouvindo o que você está falando?” Então eu percebi lá que eu me media, que eu me aferia por baixo, por causa da pobreza! Eu não percebia primeiro que eu não era pobre, a educação que eu tive, a educação esmerada da minha família que não tinha escolaridade, mas que não era ignorante né, que tinha um conhecimento popular. (A depoente, 2018).

Segundo os relatos de Cleonice, a questão da negritude e da pobreza foi desenhando um perfil de si de forma inferior, muito em virtude do preconceito e dos estereótipos que recaem contra empobrecidos e negros no Brasil, excepcionalmente no Sul, devido ao reforço e à valorização da cultura europeia. A condição econômica refletia e interferia no conceito que construía da sua pessoa, e o fato de conviver com estigmas atribuídos por outros impedia que fizesse uma avaliação favorável da sua excelente atuação escolar. O embotamento repercutia uma situação de alteridade, principalmente se formos analisar a maneira como reconhecia o seu contexto e que anteriormente não conseguia encontrar nos próprios familiares atributos, talentos e competência. Após conviver em Timor-Leste, começa a reconhecer, por exemplo, o quanto foi bem-sucedida na escola.

Meu avô era pedreiro, meu avô era um construtor porque naquela época não havia engenheiros. Então a casa que ele construiu, as casas estão em pé até hoje, então eu não tinha essa noção, na verdade lá eu percebi que afinal eu era uma rainha, mas não é no sentido da arrogância sabe?! que eu tinha realmente valor. Então lá as pessoas, as primeiras pessoas que me davam esse *feedback*, eu dizia olha - como quem diz, eu estou enganando essa gente - olha eu sou pobre, eu sou negrinha, eu sou isso... eu tentava, as pessoas diziam “Cleo, que é isso, sabe?!” e então me davam esse retorno (A depoente, 2018).

Para refletir um pouco mais sobre esta ideia de reconstrução de si, trazemos a perspectiva contemporânea do racismo, da tese de Grada Kilomba, laureada com o título *Summa Cum Laude* na Alemanha exatamente por este texto, na ocasião do seu doutoramento há dez anos atrás:

(..) esta tese é uma forma de “tornar-me sujeito”, porque nesses escritos procuro exprimir a realidade psicológica do racismo cotidiano como me foi dito por mulheres negras, baseada em nossos relatos subjetivos, auto percepções e narrativas biográficas – na forma de episódios. Aqui nós estamos falando em nosso próprio nome e sobre nossa própria realidade, a partir de nossa perspectiva que tem (...) sido calada por muito tempo. (..) o processo de escrever é tanto uma questão relativa ao passado, quanto ao presente, (...) já que o racismo incorpora uma cronologia que é atemporal. Memórias da Plantação examina a atemporalidade do racismo cotidiano. A combinação dessas duas palavras, “plantação” e “memórias”, descreve o racismo cotidiano não apenas como a reencenação de um passado colonial, mas também como uma realidade traumática, que tem sido negligenciada (KILOMBA, 2019, p.29).

Cleonice ao recontar sua história se reescreve e se reconstrói, e fala, finalmente em seu próprio nome.

Já em sua segunda vez no Timor-Leste, no ano de 2006, Cleonice iniciou um trabalho com jovens e mulheres na ilha de Ataúro, pequena ilha desse país, habitada por cerca de 12.000 pessoas, que sobrevivem basicamente do extrativismo, da agricultura e da pesca. Cabe salientar que recentemente foi eleita pela ONG *Conservation International* como “lugar que concentra a maior biodiversidade marinha do Planeta”. Na época, Cleonice recebeu um convite da Igreja Católica timorense, nas pessoas dos padres Luiz e Chico⁷, ambos italianos de nascimento, segundo eles próprios, brasileiros de coração, pois sentem-se filhos verdadeiros do país em que viveram por quase 40 anos em comunidades carentes paulistas e fortalezenses. O intuito era ela elaborar um programa de convivência e capacitações, incluindo atendimento às pessoas surdas, pois naquele país a pesca sem equipamentos provoca surdez, sobretudo nos homens, e há também marcações de hereditariedade, ou seja, havia mais de 50 pessoas surdas nessa comunidade, atingindo famílias inteiras. Esse projeto foi financiado por uma ONG ligada ao clero, e a escolha por Cleonice se deve à ligação que ela criou com a igreja no primeiro período em que esteve no Timor-Leste, morando e auxiliando a “madre” Rita, freira católica, da Pastoral da AIDS, e como facilitadora de oficinas de *Shantalla*, massagem para bebês, para a comunidade de Laleia, pela Pastoral da Criança, ONG brasileira que conhecera durante as formações da escola *Hildegard*, no início dos anos 1980, na qual militou por quase 20 anos⁸.

Em Ataúro, Cleonice coordenou oficinas de jovens e mulheres, montou a peça de teatro *Esha e Makura* - Romeu e Julieta à timorense; capacitou professores do ensino especial, apoiada por professores psicopedagogos cubanos que lá estavam, igualmente em missão oficial de seu país; iniciou o projeto Biojóias de Ataúro, levando um artista brasileiro financiado pela mesma ONG local; e depois começou o curso de bonecas⁹, o primeiro produto certificado de Timor-Leste, que goza de prestígio até o presente, com o apoio de duas amigas conhecidas no interior do Paraná, que eram do escritório da Organização Internacional do Trabalho (OIT-IOL), em Timor-Leste, e, claro, com o apoio incondicional dos padres Luís e Chico.

7. Disponível em: <http://www.crbnacional.org.br/site/lancamento-do-documentario-padres-de-atauro>. Acesso em: jan. 2019. Filme estreado em maio de 2018, com previsão de *turnê* mundial para exibir a história dos padres que mudaram a vida da pequena ilha de Ataúro, que, em 2006, Cleonice afirma que não possuía dinheiro circulando. O diretor do documentário é o brasileiro Cláudio Savaget, que foi por décadas diretor do Programa *Globo Ecologia*, tendo criado a obra com o diretor timorense Eddy Pinto.

8. Foi secretária do primeiro Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente (COMDICA) existente no Brasil e revisou o também pioneiro diagnóstico da criança e adolescente em situação de risco no município de Guarapuava-PR, no início dos anos 90.

9. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=W7I9I0sJUw8>; <http://bonecadeatauro.com/>. Acesso em: jan.2019



Figura 07 – Cleonice e sua filha primogênita Jeisa Fernandes Marcondes - na primeira Feira das Nações (1990), em Guarapuava\PR, na barraca da África

Fonte: acervo familiar

Sua atuação na área de educação especial começou em 1986, em Guarapuava-PR, quando assumiu, como professora na rede de ensino estadual, por meio de concurso público, no qual conquistou a maior nota do certame; com este vínculo até o começo de 2001, foi professora no Centro de Apoio Especializado ao Deficiente Visual (CAEDV). Em 2001, por motivações profissionais do esposo (na época, ainda era casada), trocou o Paraná por Cuiabá e passou a ensinar Braille e soroban no Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual (CAP), da Secretaria do Estado de Educação (SEDUC), no bairro Goiabeiras. Ali permaneceu até 2004, ano em que não mais conseguiu renovar sua permuta com o estado do Paraná; no final de 2004, inscreveu-se para esse trabalho no Timor-Leste. Aprovada pela CAPES, viajou para Dili, onde iniciou todas as suas atividades docentes e culturais. Seu papel de educadora foi reconhecido pela Assembleia Legislativa de Mato Grosso, que lhe conferiu Moção de Aplauso, no dia 8 de março de 2006, data dedicada ao dia Internacional da Mulher.

Com o seu retorno ao Timor-Leste, a professora ajudou, portanto, a iniciar o trabalho pastoral na ilha de Ataúro, em destaque para a referida comunidade surda, e o fez no ano em que, sincronicamente, a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) escolheu para realizar a Campanha da Fraternidade, com o tema *Fraternidade e pessoas com deficiência*, tendo como lema *Levanta-te, vem para o meio*.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mana Cleo

*Você é uma daquelas almas,
tal como a chama, que mesmo tirando o pau, a lenha
o carvão, continua sempre a brilhar.
És um gato que mesmo ao cair sabes que vai cair
com todas as patas no chão.
E tudo o que vem à tua frente não temes.
És aquela pessoa que eu continuo a chamar amiga,
não só! Mas, irmã.
Por tudo que tocaste aqui no Timor não saiu ouro,
mas vale mais que isso.
Saudades todos temos. Nossa amizade continua.
Só Deus sabe aonde vamos parar.
Mas eu sei que um dia vamos nos encontrar.
Hei-de te dar um grande abraço.
Olhar para ti, e lembrar o curto tempo que passastes
no meu país.
Agradecer-te o amor por ele, porque aqui também
deixaste a raiz.
Teu amigo Careca João, Timor-Leste, 2005.*

Pode-se admitir que o poeta UCA, o João Martires¹⁰, de Timor-Leste, materializa em suas palavras o quão forte e expressiva é a professora Cleo Fernandes. Daí porque este estudo foi construído a partir da memória de sua caminhada, que denota a manifestação de um viver que supera as fronteiras humanas e as limitações impostas pelo preconceito e a discriminação e controle o seu conhecimento mirando no espelho de seus antepassados. Bravios homens e mulheres que ergueram as suas casas e alicerçaram a sobrevivência com resistência e garra em tempos insólitos que perpassam as amarras da escravidão.

Contrapondo a esse contexto, Cleonice se faz uma mensageira do conhecimento, dominando um aspecto de uma área que é considerada menos acessível, que é o saber matemático, e a partir desse saber, constrói a sua identidade profissional com métodos pedagógicos que se estendem para que sejam socializados entre aqueles que, de certa forma, necessitam de maiores suportes para avançar na escolarização.

Outra questão digna de registro é a versatilidade que ela possui para conviver com povos distantes, de outros países e outros costumes, seja nos países europeus, seja no Timor-Leste. Credita ali o seu principal encontro com a negritude e a retomada de suas raízes, ainda fincadas na história da sua família e na cidade de Guarapuava, localizada no interior do estado do Paraná. No discurso da depoente, fica nítida a importância das oportunidades para revelação do talentos das pessoas, de quaisquer origens e etnias; e também a consciência de que dentre tantas

10. Disponível em: <https://www.linkedin.com/in/joao-martires-b6376134>. Acesso em: jan. 2019

animosidades foi possível grandes conquistas para si; então podemos imaginar o alcance dos talentos humanos, caso houvesse mais igualdade social, ou seja, equidade nos pontos de partida.

Certamente sua história foi alterada pelo lugar de nascimento: o centro da cidade, lugar privilegiado, onde reside a elite e seus costumes, conforme afirma Cleonice. Porém, relata que esse lugar gerou conflitos em sua história, em seu percurso de formação da identidade, de pertencimento, pois lhe faltava a interlocução com seus pares, com seu coletivo de iguais. Esse espaço de contradição nada confortável, juntamente com quase 30 anos de terapia, lhe faz compreender e valorizar seu lugar de origem, o amado terreiro de seu avô materno, Sr. Setembrino, onde não havia de fato a pobreza que pensava existir, imaginário criado pretensamente pela industrialização do Brasil rural nos anos 1980. Um espaço quase campesino, onde galinhas e porquinhos povoavam sua infância de alimentos saudáveis e orgânicos, com a cristalina água do poço que, ainda pequena, ajudava a carregar em pequenos baldes, fato que não valorizava, na época, como importantes. Ressalte-se que esses princípios e suas práticas são hoje resgatados pela emergente área da permacultura¹¹.

Cleonice educou-se, como diz Paulo Freire (1987), pelo trabalho e pelo respeito às letras do estudo, que lhe galgaram ascensão social, que, por força inconsciente de sua trajetória privilegiada em relação aos seus pares, não a fizeram perder suas raízes, de modo que pode estar, hoje, carregando consigo todo o potencial do despertar, como modelo afirmativo, para aqueles alunos, alunas e colegas descendentes de escravizados.

REFERÊNCIAS

ABREU, Maurício de. Sobre a memória das cidades. **Território**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 4., p. 5-26, jan./jun. 1998.

ALENCASTRO, Luis Felipe. Entrevista para a BBC Brasil em 13 de maio de 2018. **Abolição da escravidão em 1888 foi votada pela elite evitando a reforma agrária**. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-44091474> Acesso em: jan. 2019.

BOSI, Ecléia. **Memória e sociedade**: lembrança de velhos. 3 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BOURDIEU, Pierre. **Razões Práticas**: sobre a teoria da ação. Campinas: Papiros, 1996.

Dicionário Ilustrado Tupi-guarani. **Sentido Etimológico da palavra Guarapuava**. Disponível em: <https://www.dicionariotupiguarani.com.br>. Acesso em: 1º abr. 2018.

11. Cultura do permanente: Cleonice trouxe para Cuiabá, em 2007, o primeiro curso realizado na cidade com o tema. Os facilitadores foram dois bioarquitetos e permacultores que conheceu em Timor-Leste: Luis e Eliana. O curso foi patrocinado pelo escritório Arqsoft Arquitetura de Nicácio Lemes.

FERNANDES, Sandro Luis. Clube Social Rio Branco: retratos dos negros em Guarapuava. **ANAIS X Semana de História: História e Conflitos Contemporâneos**. Novembro 2015. UNICENTRO. Disponível em: <https://anais.unicentro.br/semanadehistoria/pdf/xv2n1/5.pdf> Acesso em: jan. 2019.

FREIRE, Paulo. **A Pedagogia do Oprimido**. 17ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

HALBWCHS, Maurice. **A memória coletiva**. Tradução Laurent Léon Schaffter. São Paulo: Edições Vértice, 1990.

JUNIOR, Renato Carneiro. **Catálogo seletivo de documentos referentes aos africanos e afrodescendentes livres e escravos**. Curitiba: SEEC/ARQUIVO PÚBLICO DO PARANÁ, 2005.

KILOMBA, Grada. **Memórias da Plantação**: episódios de racismo cotidiano. (Tradução: Jess Oliveira). Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

MEC. Ministério da Educação e do Desporto. Educação para a Paz. (Cleonice Terezinha Fernandes; p.9-38). In: **VI Concurso -1993 - O desafio da repetência na educação básica: proposta pedagógica para sua superação**. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1994.

POLLAK, Michael. Memória, Esquecimento, Silêncio. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 15, 1998.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista**. São Paulo, Companhia das Letras, 2019.

SOUZA, Elizeu Clementino de; Cordeiro, VERBENA, Maria Rocha. Histórias a contrapelo: escritas de si, (auto)biografia e formação de leitores. COLLOQUE INTERNATIONAL (1986-2007). **Le biographique, laréflexivité et les temporalités- Articuler langues, cultures et formation**, Tours/ França, 25-27 jun. 2007.

THOMPSON, Edward Palmer. **Costumes em comum**: estudos sobre a cultura popular tradicional. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado**: história oral. 3. edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

CONSCIÊNCIA HISTÓRICA, O SUJEITO E A CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADE

Data de aceite: 15/05/2020

Data de submissão: 05/02/2020

Sandiara Daíse Rosanelli

Universidade Federal de Santa Maria – UFSM
Santa Maria – RS
<http://lattes.cnpq.br/5909113497907190>

Tamara Conti Machado

Universidade Federal de Santa Maria – UFSM
Santa Maria – RS
<http://lattes.cnpq.br/4986468039293470>

Jorge Luiz da Cunha

Universidade Federal de Santa Maria – UFSM
Santa Maria – RS
<http://lattes.cnpq.br/7227767555433465>

RESUMO: O presente trabalho refere-se a uma pesquisa em fase de desenvolvimento que aborda discutir algumas das relações entre a Consciência Histórica como elemento processual de construção da identidade individual e sociocultural em meio a trajetória de vida pessoal ressignificada através de narrativas (auto)biográficas. As escolhas cotidianas de cada um de nós refletem nossas trajetórias, as construções e as interpretações que fazemos do mundo e de nós mesmos a cada momento.

Nesse sentido, consideramos que cada sujeito é um indivíduo sócio-histórico, repleto de particularidades que constituem sua identidade e nela está contida parte do todo sociocultural em que está inserido. Esses elementos particulares ajudam a construir sua Consciência Histórica e por meio dela atribui-se sentido a memória vivenciada e experienciada ao longo de nossas trajetórias de vida. Assim, no presente trabalho, objetivamos realizar uma reflexão sobre a influência da Consciência Histórica amparada em concepções acerca desta temática de autores como Jörn Rüsen, Franco Ferrarotti, Estevão C. de Rezende Martins e Jorge Luiz da Cunha, a fim de identificar como a formação de identidades se dão pautadas pela Consciência Histórica no momento em que cada sujeito rememora e narra, estruturando sua narrativa, de forma oral ou escrita. Desse modo, apresentamos alguns resultados parciais, onde é possível perceber as subjetividades da pessoa, com base nas concepções teóricas dos autores acima referenciados, de maneira que estas identidades formam e são formadas pela Consciência Histórica, a percepção e a memória individual, que cada um tem sobre o contexto e meio sociocultural que faz parte e ressignifica a cada nova narrativa de si.

PALAVRAS-CHAVE: Consciência histórica.

HISTORICAL CONSCIOUSNESS, THE SUBJECT AND THE CONSTRUCTION OF IDENTITY

ABSTRACT: The present work refers to a research in the development phase that discusses some of the relationships between historical consciousness as a procedural element for the construction of individual and sociocultural identity in the midst of a resignified personal life path through (auto) biographical narratives. The daily choices of each of us reflect our trajectories, the constructions and interpretations that we make of the world and ourselves at every moment. In this sense, we consider that each subject is a socio-historical individual, full of particularities that constitute his identity and part of the socio-cultural whole in which he is inserted. These particular elements help to build your historical consciousness, and through it, meaning is experienced and the memory experienced throughout our life trajectories. Thus, in the present work, we search to reflect on the influence of historical consciousness supported by conceptions about this theme by authors such as Jörn Rüsen, Franco Ferrarotti, Estevão C. de Rezende Martins and Jorge Luiz da Cunha, in order to identify how the formation of identities are guided by historical consciousness at the moment when each subject remembers and narrates, structuring their narrative, in oral or written form. In this way, we present some partial results, in which it is possible to perceive the subjectivities of the subjects, based on the theoretical conceptions of the authors mentioned above, so that these identities are formed and formed by historical awareness, perception and individual memory, which each one has about the context and the socio-cultural environment that is part of and resignifies with each new narrative of himself.

KEYWORDS: Historical consciousness. Identity. Memory.

1 | INTRODUÇÃO

Ao longo do tempo, nossas vidas vão se constituindo com base nas experiências que vivemos e nas percepções de mundo que vamos construindo com elas. Isso forma a cada um de nós enquanto sujeitos sócio históricos, mas ao mesmo tempo em que essas vivências nos constituem no hoje, elas também nos formam para significações, ressignificações, experiências e escolhas no futuro. Assim, essas escolhas cotidianas que cada um de nós faz, consciente e inconscientemente, refletem tudo o que nos cerca a cada instante, seja nossas trajetórias, seja as construções e as interpretações que fazemos do mundo e de nós mesmos a cada momento.

Entretanto, para nos constituirmos enquanto esses sujeitos sócio históricos necessitamos de alguns elementos, que as vezes nem percebemos que temos

e estão conosco em toda a nossa vida. Esses elementos são os formadores da nossa identidade, no sentido mais geral do termo, que é particular, mas ao mesmo tempo, parte de um todo mais amplo e complexo. A Consciência Histórica, aqui entendida na perspectiva de Jörn Rüsen (2001, 2010, 2013), é um desses elementos formadores dessa identidade do sujeito, pois por meio dela atribui-se sentido a memória vivenciada e experienciada ao longo de nossas trajetórias de vida.

Com base nisso, buscamos com o presente texto realizar uma reflexão sobre a influência da Consciência Histórica amparada em concepções acerca desta temática de autores como Jörn Rüsen, Franco Ferrarotti, Estevão C. de Rezende Martins e Jorge Luiz da Cunha, a fim de identificar como a formação de identidades se dão pautadas pela Consciência Histórica no momento em que cada sujeito rememora e narra, estruturando sua narrativa, de forma oral ou escrita. Assim, analisando alguns conceitos, buscamos ressignificá-los e interpretá-los também com base em nossas próprias Consciências Históricas em constante desenvolvimento.

Portanto, o presente trabalho parte de reflexões particulares dos autores do presente artigo, onde é possível perceber as subjetividades de cada pessoa, com base nas concepções teóricas dos autores acima referenciados, de maneira que estas identidades formam e são formadas pela Consciência Histórica, a percepção e a memória individual, que cada um tem sobre o contexto e meio sociocultural que faz parte e ressignifica a cada nova narrativa de si, seja esta para os outros ou para nós mesmos. Além disso, pensamos esses pontos com base em reflexões acerca da forma que a Consciência Histórica se manifesta em nossas escolhas profissionais, pois como professores e historiadores em permanente formação, vemos o quanto percepções de mundo se alteram conforme mudamos e ressignificamos nossas trajetórias de vida.

2 | MEMÓRIA, CONSCIÊNCIA HISTÓRIA, IDENTIDADE E NARRATIVA: CONCEITOS QUE FORMAM O SUJEITO

Pensar em ressignificar nossa trajetória de vida nos remete a pensar em alguns conceitos chaves que embasam toda nossa formação, mesmo que não os vejamos diretamente, conceitos esses como memória, Consciência histórica, identidade e narrativa. Todos esses conceitos são amplos e complexos e perpassam pelos trabalhos e preceitos de diversos autores não apenas da área das Ciências Sociais e Humanas. Tendo isso em mente, optamos por abordá-los apenas sob determinadas visões e vieses teóricos, a fim de estabelecer um entendimento mais geral desses conceitos aqui pensados de modo interligado.

Dentre esses vários conceitos, começemos essa reflexão pelo de memória,

pois este conceito é muito complexo e foi, ao longo da História ressignificado inúmeras vezes e sob diversas perspectivas. Contudo, de modo mais geral, a memória pode ser vista como “uma construção do presente a partir de experiências e vivências do passado” (CUNHA, 2008, p. 202). Nessa mesma perspectiva, vale também ressaltar a conceituação de memória apresentada por Jacques Le Goff, e um fundamento clássico dentro da historiografia, que coloca “[...] a memória, como propriedade de conservar certas informações, remete-nos em primeiro lugar a um conjunto de funções psíquicas, graças às quais o homem pode atualizar impressões ou informações passadas, ou que ele representa como passadas”, (2003, p. 419). Dessa forma, a memória nos ajuda a lembrar e acessar o passado e nele nossas vivências e experiências, e juntamente com a Consciência Histórica, dá sentido a tudo isso.

A Consciência Histórica a que nos referimos aqui, é um processo em pleno desenvolvimento ao longo de toda a vida de cada indivíduo, que é aprofundado com o tempo e com os conhecimentos que vão sendo adquiridos. Usando das elaborações teóricas de Jörn Rüsen (2001, 2010, 2013) no que se refere a esse conceito, que está ligado às correntes da Educação Histórica, a Consciência Histórica é um processo que dá sentido e legitima a História como uma forma de explicar a ação humana e o próprio mundo projetado por ele. Conforme Rüsen, a Consciência Histórica é “[...] um conjunto de operações mentais que definem a peculiaridade do pensamento histórico e a função que ele exerce na cultura humana” (RÜSEN, 2010, p. 37). Nessa perspectiva, as experiências de cada sujeito só ganham sentido se contextualizadas por ele, nesse processo observa-se que:

A consciência histórica serve como um elemento de orientação chave, dando à vida prática um marco e uma matriz temporais, uma concepção do ‘curso do tempo’ que flui através dos assuntos mundanos da vida diária. Essa concepção funciona como um elemento nas intenções que guiam a atividade humana, ‘nosso curso de ação’. A consciência histórica evoca o passado como um espelho da experiência na qual se reflete a vida presente, e suas características temporais são, do mesmo modo, reveladas. (...) [*Desse modo*] a história é o espelho da realidade passada na qual o presente aponta para aprender algo sobre seu futuro. (RÜSEN, 2010, p. 56 - 57).

Esse processo de memorização, significação e ressignificação, relacionado com o contexto histórico e ao aprendizado como um todo, indica que a formação de Consciência Histórica é parte de um processo de constituição pessoal e aprendizagem amplamente complexo, onde apenas aprender conteúdos e informações não é o bastante. Torna-se preciso problematizar, interpretar e relacionar esses conhecimentos e experiências com cotidiano e a vida individual e sociocultural do sujeito, de modo que seja possível apropriar-se dessa história a fim de ressignificá-la em seu próprio jeito de ser, adaptando isso as realidades particulares de cada um em cada momento, formando o conhecimento individual, mas também a identidade

particular de cada um.

Portanto, a partir do exposto, pode-se perceber que o conhecimento e a Consciência Histórica são interligados e ambos são processos na construção individual de cada um, podendo relacionar-se de maneira coletiva ou não, mas geralmente acabam por constituir a identidade individual de cada sujeito como tal. Esse processo de desenvolvimento e formação é constituído de forma processual e distinto ao longo de toda a vida de cada sujeito, e de todos os sujeitos, com ritmos e padrões distintos entre eles, pois cada um é único a sua maneira. Desse modo, esse processo formativo é a base da trajetória de vida que cada um constrói com suas experiências e escolhas, que na coletividade formam a História. Esta rodeia a todos a cada instante e acaba por interferir em nossas próprias concepções e identidade, moldadas sobre um passado individual e coletivo que é construído, por nós e pela sociedade em geral.

Essa identidade individual a que nos referimos, é outro dos conceitos-chave já citados, pois é ela que nos define na singularidade dentro do coletivo, pois como ressalta Franco Ferrarotti, “[...] se somos, se cada indivíduo representa a reapropriação singular do *universal* social e histórico que o circunda, *podemos conhecer* o social partindo da especificidade irreduzível de uma práxis individual” (2014, p. 72 - Grifos do autor). Assim, podemos perceber que a identidade de cada um não é construção isolada e particular, alheia a qualquer interferência do meio sociocultural a que está inserido.

Essa práxis individual a que Ferrarotti (2014) se refere, remonta a uma representação social da formação desse sujeito no seu modo de pensar e agir. Este pensar e agir no contexto sociocultural, reflete o que para ele significou e ressignificou com suas experiências, e, de certa forma, sua Consciência Histórica. Portanto, isso não pode ser feito do modo isolado, pois nenhum sujeito no tempo e no espaço, vive imerso em uma bolha sem ter e ser parte de um todo maior, a sociedade como exemplo mais geral, e assim, o pensar e agir de cada sujeito nesse contexto faz parte de uma consciência e do conhecimento pessoal, que são em conjunto, elementos formadores de sua identidade.

Nesse sentido, a identidade de cada sujeito se baseia também no processo decisório, como ressalta Estevão C. de Rezende Martins (2017), onde a percepção e consciência das diferenças entre o eu e o outro formam a identidade pessoal do sujeito. Isto aplica-se não apenas para as diferenças entre os vários sujeitos, mas também para as assimilações de identificação, muitas vezes explicitadas em diálogos e narrativas que remetem a experiências e memórias que, na trajetória de um sujeito, o formou enquanto tal.

Assim, a identidade não é construída apenas com a memória, a Consciência Histórica e significação e ressignificação do mundo que nos cerca, mas também

pela narrativa dessa identidade construída por cada sujeito enquanto ser individual que se auto narra para si e também para os outros que o cercam. O narrar a si e aos outros pode ser entendido como um discurso consciente e racional, como ressalta Martins (2017), que tem por base a compreensão da vivência e suas experiências, que passam a ter significado ao serem lembradas e narradas, de forma a exteriorizar essas percepções. Nas palavras de Jorge Luiz da Cunha:

Narrar a própria experiência provoca estranhamentos do saber sobre o lugar comum e podem possibilitar conscientizações, nas relações entre história, estrutura social e trajetórias individuais. Nesse sentido, indagamos como a imaginação e a consciência histórica, o estranhamento e a desnaturalização, tidos como objetivos do ensino de história, se aproximam das narrativas autobiográficas como dispositivos de formação, estabelecendo um diálogo entre ensino de história e o campo da pesquisa (auto)biográfica em educação. (2016, p. 93)

As narrativas (auto)biográficas como dispositivo de formação, podem ser então entendidas como interpretações sobre si e sobre os outros, de modo a ressignificar o que julgamos conhecer. Isso pois, quando ressignificamos o que sabemos e percebemos estranhamentos sobre nossas próprias histórias, estamos cada vez mais aptos para ver a nós mesmos sob uma visão mais crítica e problematizadora de nossas experiências, vivências e aprendizados.

Nessa perspectiva, as narrativas tornam-se parte importante do processo reflexivo de cada história e trajetória particular, pois os vários sujeitos socioculturais, mesmo que diferentes, podem muitas vezes possuir experiências semelhantes e por ser inteligível, outros sujeitos, por meio das narrativas, mesmo que não tenham as vivenciado, podem compreender e ressignificar para si essas trajetórias de outros, portanto aprendendo com elas e ampliando ainda mais seus conhecimentos, sua Consciência Histórica e sua visão para o mundo que o rodeia.

Ainda nesse sentido, essa assimilação de narrativas dos outros possibilita que os vários sujeitos particulares formem uma nova narrativa identitária, coletiva, e com isso parte das Consciências Históricas individuais e também do grupo. Essa nova narrativa tornar-se-á a História, enquanto representação e memória da humanidade como um todo, como as várias peças de um quebra-cabeças que se encaixam e formam algo novo. Desse modo, conforme Ferrarotti, “[...] ao invés de refletir o social, o indivíduo se apropria dele, torna-se seu mediador, filtra-o e o retraduz, projetando-o noutra dimensão: em última análise, a da subjetividade. Ele não pode subtraí-lo, nem o suporta passivamente; pelo contrário; ele o reinventa a cada instante” (2014, p. 71).

Diante disso, é possível perceber como esses vários conceitos acima referidos estão diretamente ligados, pois juntos conseguem caracteriza a construção abstrata da identidade de cada sujeito e ao mesmo tempo como este se relaciona com o

mundo, tanto no hoje, quanto no passado memorializado pela História. E, nessa visão, quando narra, externaliza e ao mesmo tempo ressignifica internamente suas experiências, vivências e memórias particulares, mas sem deixar de fazer parte de um contexto mais amplo e complexo.

3 | NARRATIVA E RESSIGNIFICAÇÃO DE SI COMO FORMADORES DE IDENTIDADE SUBJETIVA

A Consciência Histórica, a Memória individual e coletiva, a narrativa são assim partes da identidade e, ao mesmo tempo, significantes e formadores dela. Todos somos sujeitos particulares em um todo sociocultural complexo e amplo. Estamos a todo momento agindo sobre ele e sendo afetados e influenciados por ele e pelas inter-relações que temos com os outros sujeitos particulares que nos cercam.

Nesse sentido, o mundo que vemos, lemos e participamos, ajuda a nos constituir enquanto sujeitos dotados de identidades particulares. Com isso, o sujeito ao falar de si, para si mesmo e para os outros, explora sua memória e ao fazê-lo, rememora fatos passados que ele considera importantes em sua vida e em cima desses fatos ele estrutura sua história e sua identidade. Isso permite que o sujeito amplie sua Consciência Histórica e tome consciência de si mesmo.

Marie-Christine Josso (2010), nessa perspectiva associa a tomada de consciência das experiências formadoras com o potencial do sujeito que emerge como referencial experiências. Este, por sua vez, é atributo singular, podendo ser considerado como pressuposto constitutivo estruturante da maneira de ser do sujeito ao alicerçar suas ideias e pensamentos e se exteriorizar nas intervenções que manifesta em ações, relações e no contexto em que se encontra.

Nesse sentido, a conscientização do sujeito enquanto tal se dá e se aprofunda ao longo do tempo, à medida em que este sujeito aprende, adquire e significa conhecimentos, num processo formativo da sua própria Consciência Histórica, de modo a poder realizar uma crítica sobre o passado histórico e também de seu próprio passado, possibilitando melhor conhecer a si mesmo e ressignificar sua própria identidade, individual e também coletiva.

Diante disso, é possível perceber que enquanto o sujeito está em desenvolvimento, todos esses aprendizados e experiências formativas, tanto de sua Consciência Histórica quanto de sua identidade individual, ele passa por diversos processos pedagógicos, tanto na escola como na vida em sociedade. Assim, conforme Martins (2017) cada sujeito ao significar suas experiências de ensino e formação, parte de valores e perspectivas que particularmente julga importantes para si e, com isso, estrutura suas ações, mesmo que de modo inconsciente. Por

isso, num conjunto de sujeitos pode-se ter várias opiniões e perspectivas singulares sobre um mesmo fato, o que demonstra como, apesar de vários sujeitos terem o mesmo processo formativo, têm visões diversas do mundo e sua consolidação ao longo do tempo.

Assim, cada narrativa desses inúmeros sujeitos sempre será diferente da de outro, pois cada um constitui-se enquanto si mesmo de maneira única, apesar das interferências do meio e contexto sociocultural. Marie-Christine Josso ressalta a importância dos diversos espaços de educação frente à complexidade que é esse narrar-se, pois, segundo ela,

[...] ainda que a família e a escola sejam consideradas como os ambientes principais da socialização, admite-se hoje que a educação é garantida igualmente pela mídia, pelas viagens, pelos deslocamentos e pela participação em grupos de interesses variados que confirmam, completam e ampliam os universos de conhecimentos familiares e escolares. A educação tem assim um papel duplo: o da homogeneização das transmissões indispensáveis às solidariedades sociais e o de uma diferenciação sociocultural, garantia das complementariedades. (JOSSO, 2010, p. 28-29).

Isso demonstra ainda que, como bem ressalta Martins (2017), a História tem um papel importante na formação educacional, em especial no ensino de história, onde ao usar-se do presente para explicar o passado a partir das indagações desse presente, o professor/historiador colabora na “conjuntura da construção da identidade e da especificidade dos grupos sociais” (2017, p. 203), de maneira que suas experiências individuais ganham voz narrada em meio às experiências do passado mais geral que ele apresenta, interpreta e usa de base para construir seu futuro. Assim, esse sujeito-historiador que apresenta a História, indiretamente, modela a forma de olhar para ela dos sujeitos com que dialoga e forma. Esse sujeitos-estudantes, podem com isso, além de ampliar e consolidar suas Consciências Históricas, significar o passado com base em suas particularidades identitárias individuais e socioculturais.

Nesse sentido, a História torna-se ligada a narrativa pois, ao considerar as peculiaridades da formação da Consciência Histórica em meio aos processos pedagógicos relacionados a ela, traz à tona não apenas ideias individuais e objetivas, mas também as subjetividades de cada historiador que a redige e cada sujeito que a aprende e lê. Conforme Jörn Rüsen,

[...] nenhum historiador pode negar o fato de que existe uma atividade criadora da mente humana funcionando no processo do pensamento e do reconhecimento históricos. A narrativa é a maneira como esta atividade é produzida e “História” - mais precisamente uma história - é o produto dela. (2010, p. 94).

Assim, a formação da narrativa histórica toma por base também uma narrativa carregada de marcos identitários, pois cada sujeito-historiador, ao abordar um fato do passado, o faz com base em suas experiências e memórias significadas e

interpretadas no presente, em meio às efervescências do contexto sócio histórico e cultural a que esse indivíduo está inserido. Isso, por sua vez, reflete a construção de uma memória formativa que define esse sujeito em questão, caracterizando sua singularidade por meio de suas escolhas ao longo desse processo formativo.

Nessa perspectiva, quando um sujeito organiza conscientemente uma autoanálise biográfica em forma de narrativa, ele passa a conhecer-se novamente, em um “buscar de si” contínuo e paradoxal, pois ao mesmo tempo em que busca novas descobertas, reencontra a si mesmo, a sua identidade e dá um novo sentido a tudo isso. Então, conseqüentemente, a narrativa na nossa formação torna-se uma forma de novamente conhecer a si mesmos, num processo contínuo e constante de perder-se e partir em busca de si mesmo, encontrando-se, tudo mesmo tempo, como um ininterrupto paradoxo.

Esse processo incongruente pode ser feito não apenas sobre e por meio de uma autonarrativa, mas também sobre as narrativas de outros, sobre suas trajetórias e experiências, pois ao entrar em contato com elas, podemos nos apropriar das concepções que elas trazem, possibilitando também nos projetarmos nessas narrativas e experiências reelaborando novos conhecimentos e novas percepções sobre nós mesmos e nossa própria narrativa e interpretação do mundo ao qual fazemos parte. Para justificarmos essas projeções que fazemos dos outros e de nós mesmos, devemos ressaltar a necessidade cognitiva intrínseca do ser humano de compreender as experiências que estão sendo apresentadas nas narrativas, de forma que se tornem inteligíveis para nossa comunicação.

Cada ser humano é desse modo sujeito de si mesmo e sujeito do mundo que vivência, pois podendo significá-lo transforma isso num exercício, diversas vezes subconscientes e automáticos no nosso cotidiano, mas quando nos narramos e nos auto significamos, usamos efetivamente de nossa Consciência Histórica de maneira palpável. A narrativa de nossas experiências e de nossas trajetórias formativas tornam-se assim repletas de subjetividades significantes, pois entrelaçam a memória, a Consciência Histórica e as identidades particulares e singulares de cada sujeito. Como ressalta Martins,

[...] memória e identidade estabelecem uma encruzilhada em que as diversas perspectivas do senso comum, sede da experiência elementar do cotidiano, se encontram com a apropriação do conhecimento científico. [*Assim, as diversas áreas do conhecimento*] (...) contribuem articuladamente para que se constitua uma rede de fatores em cujo núcleo se reconhece o sujeito e sua ação. Nesse ponto focal, memória individual, tempo coletivo e espaço social se associam para formar a cultura histórica com a qual (e na qual) a identidade se forja, consolida, atua e reproduz. (2017, p. 202).

Ou seja, cada sujeito como parte integrante de um todo, age sobre ele de forma semelhante com a forma que é instigado por ele. Diante disso, é preciso reconhecer

e lembrar das peculiaridades da subjetividade singular de cada sujeito nesse processo, pois cada identidade e, junto a ela, a Consciência Histórica, irão definir temporariamente a percepção do mundo e alguns traços permanentes da identidade e dessa visão sobre o mundo que o sujeito constitui com suas experiências.

Além disso, somos enquanto sujeitos seres em constante formação e transformação, onde nossas perspectivas acerca do mundo variam conforme variam nossas percepções de significados. Conforme vamos mudando isso, mudamos também nossas ressignificações de nossas narrativas, pois, de acordo com Ferrarotti (2014), mesmo nos pontos mais facilmente generalizáveis, a vida de cada ser humano é, de certo modo, uma síntese de um todo sociocultural. Nesse sentido, podemos perceber claramente que nossa construção enquanto sujeitos de um meio sociocultural e dessa forma parte da História, se dá de modo processual e complexo, que envolve inúmeros elementos coletivos e individuais, como a Consciência Histórica, que é de cada um, mas também de todos, construída por cada um e por todos.

Sob este viés teórico, o sujeito também é caracterizado como um sujeito histórico, na medida em que se apropria da história para significar e ressignificar sua percepção de mundo, ele age neste mundo, ou melhor, meio sociocultural, assim sendo agente de uma história. Ou conforme lembra Martins, “a formação (...) mediante a qual cada sujeito se constitui como indivíduo historicamente consciente e se identifica em meio à diversidade cultural em que se situa e com respeito à qual se distingue” (2017, p. 255).

Desse modo, portanto, cada sujeito, ao constituir-se de identidade, o faz por meio da sua Consciência Histórica atrelada a memória e ressignificação de suas experiências, de forma que ao narrá-las revisita seu passado e possibilita a si e aos outros sujeitos assimilações sobre o passado, o presente e uma projeção para o futuro. Todo esse processo de apreensão de mundo socioculturalmente construído ao longo do tempo, está interligado com as demais áreas do conhecimento, não estando limitado à área da História e/ou Educação, caracterizando como afirma Martins (2017) uma capilaridade didática, pois o conhecimento é como um organismo vivo que cresce, muda e se transforma conforme se inter-relacionam com outros semelhantes, mas não apenas.

Nessa perspectiva, a Histórica e os fatos que a compõem interligam todos os conhecimentos e suas áreas, pois, no momento em que se acessa um passado, isso é feito com base em interpretações do mundo de hoje, de um presente que não é apenas passado, sendo que esse fato não está apenas relacionado a uma área ou temática específica. Lembrando que ao se escrever a História e visitar o passado, não se está acessando uma verdade, apenas uma perspectiva, sob os olhos de um sujeito específico que narrou esse passado com base em sua Consciência

Histórica subjetiva e, de diversas formas, subconsciente. Assim, cada sujeito é totalmente singular, pois apesar de vários sujeitos terem experiências similares, suas interpretações desta serão diversas, podendo, contudo, ser semelhantes.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das reflexões no presente trabalho apresentadas, podemos concluir que ao atentarmos para os processos de aprendizagem/formação do sujeito enquanto agente sócio histórico e ser histórico, o sujeito faz a inter-relação dos conceitos de memória, Consciência Histórica, identidade e narrativa, para definir-se, mesmo que indiretamente e inconscientemente, enquanto singular no seu contexto sociocultural como um todo. Cada sujeito, desse modo, pode apresentar inúmeras variáveis de constituição identitária com base nas significações e ressignificações que fazem, através de sua Consciência Histórica, principalmente, do meio em que vivem, atuam e sofre interferências.

Pensarmos nos conceitos como chaves para o entendimento desse processo pedagógico de formação identitária de cada sujeito como parte de um todo. O primeiro conceito, memória, foi aqui apresentado como uma parte constituinte da subjetividade de cada sujeito, pois ele rememora certas partes e fatos de um passado e o significa, dando a ele significado e sentido. Essa significação do passado otimizada pela memória, é constituída por meio da Consciência Histórica, que é um longo e complexo processo constante que visa legitimar e dar razão às experiências vividas e rememoradas com significação por meio da memória.

Tanto a Consciência Histórica quanto a memória, de modos interligados tornam possíveis a construção da identidade de cada sujeito, como sendo elementos particulares da singularidade destes em diferenciação com os outros. Essa identidade individual, é particular, mas, ao mesmo tempo, coletiva, pois cada indivíduo é uma parte de um todo maior e mais complexo, já que nenhum ser vive sem estar inter-relações com outros, ou seja, o sujeito é particular, mas pertence a um contexto sócio histórico e cultural.

Desse modo, quando um sujeito narra suas vivências e experiências, seja de modo escrito ou oral, ele rememora e ressignifica suas escolhas de memórias e percepções de mundo, reforçando e reconstruindo suas identidades. Nesse sentido, ele possibilita a si mesmo apropriar-se novamente do mundo, ao mesmo tempo em que se perde em si mesmo e se reencontra, como uma nova descoberta de si e do mundo. Além de que, ao narrar-se, o sujeito amplia e toma consciência de suas significações do mundo, bem como de seu papel como parte formadora dele.

Posto isto, podemos perceber o quanto os vários conceitos aqui abordados se relacionam e são fundamentais na formação individual. Pode-se perceber

também que cada um de nós, enquanto sujeitos que são parte de um conjunto sócio histórico e cultural mais amplo e complexo, apresenta suas singularidades identitárias, a partir da reinterpretação por meio de sua Consciência Histórica de suas experiências rememoradas.

Além disso, é interessante ressaltar que a subjetividade tem sua importância pois é ela que ajuda a nortear a construção da identidade singular que irá olhar o passado, para seu contexto sociocultural com seus questionamentos. Nesse sentido, nossas experiências enquanto sujeitos de processo formativo ganham mais significados quando pensamos em nossas trajetórias de vida e formação particulares, pois com isso percebemos a forma com que nossas Consciências Históricas estão intrinsecamente interligadas com nossas escolhas identitárias e memorialísticas.

Portanto, vale ainda ressaltar que cada sujeito, mesmo que abstrato, é um ser único, singular e com identidades particulares significadas por meio da Consciência Histórica, mas, ao mesmo tempo, é um sujeito sociocultural, pois faz parte da identidade comunitária e social de um determinado tempo e espaço. Desse modo, pensar em narrar essas muitas significações de mundo, possibilita ao sujeito novamente descobrir-se e, da mesma forma, assimilar-se com outros sujeitos sócio históricos e culturais, com que se relaciona, influenciando e sendo influenciados por eles e também por si próprio.

REFERÊNCIAS

CUNHA, Jorge Luiz da. Ensino de História e Consciência Histórica. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; FRONZA, Marcelo. (Org.). **Consciência Histórica e Interculturalidade: Investigações em Educação Histórica**. 1 ed. Curitiba: W.A. Editores, 2016, v. 1, p. 85-96.

CUNHA, Jorge Luiz da. Trilhando os caminhos de Mnemosine: a Autobiografia do Grupo Povo de Clio. In: SOUZA, Elizeu Clementino de; PASSEGGI, Maria da Conceição (Org.) **Pesquisa (auto) biográfica: cotidiano, imaginário e memória**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008. p. 201 - 236.

FERRAROTTI, Franco. **História e História de Vida: O Método biográfico nas Ciências Sociais**. Tradução Carlos Eduardo Galvão, Maria Conceição Passeggi. Natal: EDUFRN, 2014.

JOSSO, Marie-Christine. **Caminhar para si** / Marie Christine Josso; trad. Albino Pozzer; coord. Maria Helena Menna Barreto Abrahão. Porto alegre: EDIPUCRS, 2010.

LE GOFF, Jacques. Memória. In: LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Tradução Bernardo Leitão [et al.]. 5ª ed. Campinas, Editora da UNICAMP, 2003. p. 419 - 476.

MARTINS, Estevão C. de Rezende. **Teoria e filosofia da História: Contribuições para o Ensino de História**. Curitiba, W & A Editores, 2017.

ROSANELLI, Sandiara Daíse; MACHADO, Tamara Conti; CUNHA, Jorge Luiz da. A relação entre Consciência Histórica e o sujeito. In: **Anais do I Congresso Internacional de Memória e Educação: Narrativas (Auto)Biográficas**. Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Núcleo de

Estudos sobre Memória e Educação – Povo de Clio. – Vol. 1,nº 1. (Online) Santa Maria, 2017. p. 821 - 831. Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/19XoRhxpqjUvvSDfaLKQbq8c61WfPBkB/View>>. Acesso em 20 mar. 2018.

RÜSEN, Jörn. Historik. **Theorie der Geschichtswissenschaft**. Köln/Weimar/Wien: Böhlau Verlag, 2013.

RÜSEN, Jörn. **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Orgs: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende. Curitiba: UFPR, 2010.

RÜSEN, Jörn. **Zerbrechende Zeit: über den Sinn der Geschichte**. Köln/Weimar/Wien: Böhlau Verlag, 2001.

ROTAS DE UM BARCO À DERIVA: CONTRIBUIÇÕES METODOLÓGICAS À PESQUISA (AUTO) BIOGRÁFICA

Data de aceite: 15/05/2020

Data da submissão: 05/02/2020

Elaine Pedreira Rabinovich

Universidade Católica do Salvador - UCSal
Salvador, Bahia

<http://lattes.cnpq.br/1594550972937138>

Cinthia Barreto Santos Souza

Faculdade de Ciências Empresariais - Facemp
Santo Antônio de Jesus, Bahia

<http://lattes.cnpq.br/9009712924310335>

Eliana Sales Brito

Universidade Católica do Salvador - UCSal
Salvador, Bahia

<http://lattes.cnpq.br/3707991326918988>

Maria Angélica Vitoriano da Silva

Faculdade Rui Barbosa/Universidade Católica do
Salvador - UCSal
Salvador, Bahia

<http://lattes.cnpq.br/2509275149926270>

Rita da Cruz Amorim

Universidade Estadual de Feira de Santana
Feira de Santana, Bahia

<http://lattes.cnpq.br/9572828463623759>

Sumaia Midlej Pimentel Sá

Universidade Católica do Salvador-UCSal
Salvador, Bahia

<http://lattes.cnpq.br/1348994510306322>

RESUMO: O Grupo de Pesquisa Família, (Auto) Biografia e Poética do Programa de Família na Sociedade Contemporânea da Universidade Católica do Salvador tem, ao longo do tempo, produzido investigações utilizando, como método de estudo, a abordagem autobiográfica. Esta prática tem proporcionado uma experiência de retorno às origens, enquanto indivíduos sociais, e o transbordamento da subjetividade como elemento constituinte e constituído que, a partir do passado e do presente, vislumbra o futuro. Após longo tempo de pesquisa no contexto da família em diferentes temáticas, surgiu o desejo de refletir sobre o momento em que cada um sentiu-se pertencente à família. Dessas narrativas, a casa da infância destacou-se como um lugar de relações, no qual se inscrevem alegrias, sofrimentos, tensões e conflitos e, conseqüentemente, como um objeto de pesquisa. Para escrever sobre modos de morar e compartilhar e as relações de pertencimento foi preciso fazer um caminho, estabelecer um método de investigação. É nesse espaço de proposição que emerge o método à deriva, assim nomeado em razão de os pesquisadores embarcarem na 'canoa' do experimento, sem amarras, vivenciando os encontros e desencontros com as margens, tendo como instrumento norteador, a imaginação. Este capítulo descreve as rotas

navegadas para elaboração coletiva deste trabalho, que foi iniciada com a escrita e compartilhamento das narrativas autobiográficas. O encontro da prática com a teoria descortinou a necessidade de atenção para os estudos autoetnográficos, e finalmente, para a autoetnografia colaborativa (CAE), na medida em que as atividades eram desenvolvidas e analisadas pelo grupo de pesquisa. A CAE foca na interlocução do *self*, mas o faz de forma cooperativa. Assim como a autoetnografia, a CAE é uma abordagem valiosa para a investigação de fenômenos sociais de interesse mútuo e uma contribuição para o estudo de campo qualitativo.

PALAVRAS-CHAVE: método à deriva; autoetnografia colaborativa; família.

ROUTES FROM A DRIFTING BOAT: METHODOLOGICAL CONTRIBUTIONS TO (AUTO) BIOGRAPHIC RESEARCH

ABSTRACT: The Research Group Family, (Auto) Biography and Poetics of the Program on Family Studies in Contemporary Society at the Catholic University of Salvador has, over time, produced investigations using the autobiographical approach as method. This practice has provided the experience of returning to their origin as social individuals and the arousal of subjectivity as a constituent and constituted element that, from the past and the present, envisions the future. After a long period of research about their family on different themes, a desire arose to reflect on the moment when each one felt belonging to their family. From these narratives, the childhood home stood out as a place of relationships, in which joys, sufferings, tensions and conflicts are inscribed and, consequently, as an object of research. In order to write about ways of living and sharing and the relationships of belonging, it became necessary to construct a path so to establish a method of investigation. It was in this space of proposition that the drift method emerged, so named because the researchers embark on the 'canoe' of the experiment, without strings, experiencing the encounters and mismatches with the margins, having their imagination as the guiding instrument. This chapter describes the routes navigated to attain the collective elaboration of this paper, which started with the writing and sharing of autobiographical narratives. As the activities were developed and analyzed by the research group, the encounter of practice and theory revealed the need for attention to autoethnographic studies and then to collaborative autoethnography (CAE). CAE focuses on the interlocution of the self, but it does so cooperatively. Like autoethnography, CAE is a valuable approach to the investigation of social phenomena of mutual interest and a contribution to qualitative field study.

KEYWORDS: drifting method; collaborative autoethnography; family

NOTAS INTRODUTÓRIAS

Este artigo apresenta e discute o método à deriva, emergente a partir de uma

investigação autobiográfica, inserido em um processo de criação conjunta que se instaura na relação colaborativa experienciada pelo grupo de pesquisa Família, (Auto)Biografia e Poética (FABEP) que tem nos proporcionado uma experiência de retorno às nossas origens - família extensa e nuclear - como indivíduos sociais, e o transbordamento da subjetividade como elemento constituinte e constituído, que a partir do passado, muitas vezes silenciado, e do presente que possibilita a emergência de alegrias e dores partilhados de modo colaborativo nos lança ao futuro com conhecimento de si e independente.

Após longo tempo de exercício científico e autobiográfico no contexto da família, investigações sobre nomes, sobrenomes, álbuns de família, entre outras temáticas relacionadas às genealogias, nós, integrantes do FABEP, fomos provocados a refletir sobre o momento em que cada um sentiu-se pertencente à sua família. As elaborações em forma de narrativas revelaram enredos tecidos a partir dos acontecimentos, e a casa da infância apareceu em evidência nos primeiros relatos como um lugar de relações, no qual se inscreve alegrias, sofrimentos, tensões, conflitos e violações. Isso provocou a necessidade de posicionar o nosso olhar sobre o objeto que se mostrou e fez-se conhecer.

Para escrever sobre modos de morar e compartilhar e as relações de pertencimento foi preciso fazer um caminho, estabelecer um método de investigação. Nesse espaço de proposição científica, emerge o que denominamos **método à deriva**. A palavra, em sua face significativa, desenha a possibilidade de uma visão projetada para o horizonte, lugar infinito, desconhecido e atraente. Estivemos todos como navegantes, em um “barco à deriva”. Deu-se então o experimento livre, solto das amarras que prendem às margens delimitadas de uma metodologia determinada.

A liberdade do método está em se deixar dirigir por águas submersas ou emersas e fazer o aprendizado do encontro e desencontro, de iniciar-se e ser iniciado no exercício da interdisciplinaridade para, quiçá, mergulhar na transdisciplinaridade, nas memórias e ver/antever o que somos/seremos/fomos. O método utilizado pode ser comparado a uma situação em que os pesquisadores embarcam numa canoa sem navegá-la. Deixam-se ser dirigidos pelas correntes, mas portam consigo lemes, remos e coletes salva-vidas, porque não os interessa “morrer na praia”, mas experimentar os encontros e desencontros com as margens.

A aproximação com as origens, o mergulho nos acontecimentos e a força da correnteza são geralmente dolorosos, comportam algum sofrimento, mas podem possibilitar o nascer de novo. Quando acontece a imersão, temos acesso ao que queremos conhecer. No nosso caso, a busca se deu na direção dos silenciamentos na formação e identidade do povo brasileiro.

Como instrumento de pesquisa: a imaginação,

[...] pós Descartes e o nascimento da ciência moderna, a função da imaginação é assumida pelo novo sujeito do conhecimento: o *ego cogito* [...]. A expropriação da imaginação que daí decorre, manifesta-se na nova maneira de caracterizar a sua natureza: enquanto ela não era – no passado – algo de “subjetivo”, mas era, sobretudo, a coincidência entre subjetivo e objetivo, de interno e externo, de sensível e de inteligível, agora é seu caráter combinatório e alucinatorio, outrora relegado a um segundo plano, a emergir em primeiro plano (AGAMBEN, 2005, p. 34).

Na palavra imaginação, lê-se *magi+ação* e, como disse Agamben acima, trata-se de operar as coincidências. O teórico discute como atualmente apenas se pode fazer experiência, e não ter experiência, usando como símbolos supremos dessa dissociação Don Quixote, que só fazia experiência, e Sancho Panza, que só tinha experiência. Ter experiência estaria no fundamento, no acontecer, donde o barco só pode estar à deriva. “Experienciar significa necessariamente reentrar na infância como pátria transcendental da história.” (AGAMBEN, 2005, p. 65).

O método proposto abre canais por meio das narrativas de experiências pessoais para coincidências, colaboração, aproximações, distanciamentos através da partilha e escuta promovendo reflexões que desembocam no conhecimento de si. Para Agamben (2005, p. 76) “a infância é a máquina que transforma a pura língua pré-babélica em discurso humano, a natureza em história”. Agamben identifica a origem da experiência e da história na infância. As narrativas sobre modos de morar e de partilhar nos conduziram a experiências individuais que resgataram outras vozes, presentes no nosso constituir-se como pessoa.

A descrição a seguir, delinea as rotas navegadas para elaboração colaborativa desse experimento. Como foi dito, a experiência se iniciou com a escrita e partilha das narrativas autobiográficas. O encontro da prática com a teoria descortinou a necessidade de atenção para os estudos autoetnográficos, e finalmente, para a autoetnografia colaborativa, na medida em que as atividades foram desenvolvidas e analisadas pelo grupo de pesquisa.

Nos estudos autoetnográficos estão presentes a observação e a descrição. Contudo, o pesquisador passa a ser parte do seu foco de estudo. Pode-se compreender a autoetnografia como formadora de uma investigação muito mais em formato de memória ou memória crítica, pois nesse momento as informações não são submetidas a análises, interpretações e tampouco se articulam a conhecimentos de outras fontes; como informadora, quando dados e textos produzidos são usados como fonte de informação tão relevante quanto as oriundas de outras fontes; como heurística, quando é usada para refletir as diferentes etapas da pesquisa, interessando-se muito mais por ele do que pelos resultados; como descritiva, apresenta a pesquisa de modo descritivo, sem tanto aprofundamento, a qual pode ser entendida como investigação preliminar que será aprofundada, analisada e criticada (SANTOS; BIANCALANA, 2017). De acordo com Santos e

Biancalana (2017, p. 86) “[...] a autoetnografia analítica volta-se para a reflexão acerca da pesquisa e cria conhecimento a partir do assunto/objeto ou da temática em questão.”

A Autoetnografia Colaborativa (CAE) é uma abordagem valiosa para a investigação de fenômenos sociais de interesse mútuo e uma contribuição para o estudo de campo qualitativo. Mais do que um método de pesquisa, é um processo transformador, envolve a criação de grupo, formação de vínculos, permite a reflexão e o diagnóstico do contexto social (CHANG, NGUJJIRI, HERNANDEZ, 2013).

A EXPERIÊNCIA E OS RELATOS DOS DIÁRIOS DE BORDO

Inicialmente, de modo experimental, fomos convidados a escrever sobre o momento em que nos sentimos parte da família. Ter a experiência de narrar as próprias histórias, ao mesmo tempo em que era possível refletir sobre os acontecimentos, exigiu de cada pesquisador um esforço de introspecção, um encontro do eu consigo mesmo, uma abertura para se ver-se diante do encontro com um tempo presentificado. Daí, relatar os eventos, reorganizar a compreensão dos acontecimentos, evidenciar os silêncios, deu voz aos sentimentos contidos e expressão às emoções que afloraram.

Górriz (2007) entende e explica que a *autobiografia* é como o trabalho que requer um alto nível de introspecção, como um caminhar de si para si. É narrar a si mesmo, expondo aspectos de sua vida ao tempo que reflete e os analisa. É um recordar através de um olhar com retrospectiva cujo acesso se dá pela memória, a qual corre o risco de desaparecer com o tempo, embotar, suavizar detalhes, provocar aversão, em especial quando se fala sobre episódios desagradáveis.

A escrita dos textos muitas vezes se revelou como produtora de conflitos, dores e pudores. A memória, por sua vez, nos permitiu o acesso a uma riqueza de elementos inacessíveis ao outro. Transportando-nos, fomos capazes de fazer uma releitura de nós mesmos e, conseqüentemente, constituir mais elementos para a nossa emancipação. No artigo a respeito da verdadeira religião segundo Santo Agostinho, Moraes e Gonçalves, expõem:

“Agostinho demonstra um conceito importantíssimo para a compreensão de si e de Deus em sua vida, a memória. Ela é a correspondência da alma, aquela que nos faz recordar algo já vivenciado, que nos faz viver o presente conscientemente e, também, nos faz antecipar o futuro, fazendo lembrar alguma coisa que devemos fazer em longo ou curto espaço de tempo. Ela abarca toda a totalidade da existência, mesmo que o próprio homem não tenha consciência dessa totalidade. [...]. Também está nela a força da vida, e é ela que nos impulsiona para frente, para a possibilidade e intencionalidade da objetividade da existência. A memória não possui apenas a função de recordar ou ordenar a vida, mas de relacionar esta vida com sua própria existência presente, marcada por seus afetos e tensões.” (MORAES; GONÇALVES, 2013, s.p.)

A leitura dos acontecimentos revisitados e possuídos pela memória permitiu a revivência consciente da infância. As narrativas foram acompanhadas de emoções denunciadas na fala e expressões faciais. Lembranças, até então esquecidas, foram acessadas. Para Górriz (2007), esta apropriação é um movimento de libertação que opera de forma antagônica e conflitiva.

No decorrer das narrativas, memórias não evidenciadas, ou então esquecidas, emergiram como se reveladas fossem pela experiência do outro. Segundo Górriz (2007), a escrita autobiográfica se processa em um movimento de ir e vir e requer de nós um sentir solidário marcado por recolhimento e introspecção necessários para o processo de autonomização. Se o ato de escrever é fruto de um mergulho em nós mesmos, a exposição de nossas histórias, ao tempo em que nos desnuda, permite que a nossa experiência acesse ao outro e com ele se identifique e vice-versa.

Narrativas autobiográficas revelam dados importantes, geradores de processos de autoformação e de transformação existencial para aqueles que a realizam e seus leitores. Em cada encontro de partilha, sentíamos reviver um tempo que não voltava mais. Enquanto uns tinham lembranças maravilhosas da infância, outros de sofrimento, enfim, emergiram relatos de momentos marcantes daquela época e que direcionaram profundamente a vida do adulto. Das lembranças, cada componente ia se transformando, revivendo ou reformulando suas histórias.

No decorrer das leituras, identificou-se uma conexão cultural entre as pessoas e, muito frequentemente os relatos eram interrompidos com inserção de comentários de aproximações e semelhanças em diferentes contextos. Nesse momento, o barco começou a tomar uma nova direção, embora ainda não se soubesse aonde se iria atracar.

À medida que os textos eram socializados, ficou evidente a riqueza das informações e a qualidade do material produzido. As discussões conduziam para a análise na perspectiva da autoetnografia. Para Tettamanzy (2012) e Chang (2008), a autoetnografia é etnográfica e autobiográfica ao mesmo tempo, utiliza os métodos de pesquisa etnográfica e está preocupada com a conexão cultural entre o *self* e os outros que representam a sociedade. Berger e Ellis (2004), segundo Bossle e Molina Neto (2007, p. 134), afirmam que autoetnografias são “narrativas de estilo autobiográfico e investigativo que conectam o pessoal com as experiências culturais”.

Segundo Bossle e Molina Neto (2007, p. 133), a autoetnografia é uma abordagem centrada nas vivências do próprio sujeito em seu contexto social, e que permite a “compreensão das ambiguidades que se colocam diante dos sujeitos que se inquietam, pesquisam e refletem sobre si mesmos”. O autoetnógrafo está em uma “zona de fronteira” ou “entre duas culturas”.

A autoetnografia deve ser etnográfica em sua orientação metodológica, cultural em sua orientação interpretativa, e autobiográfica, quanto ao conteúdo (CHANG, 2008). A ação concreta da escrita autobiográfica emerge da emoção que engloba a corporeidade e a expansão da consciência de si quando um enredo se descortina, enquanto a da autoetnografia parte da introspecção e de uma atenção a nossos pensamentos, emoções, sentimentos ou percepção física, que nos lança através da memória a uma experiência que vivemos (ELLIS, 2004). Todo um modo de viver se apresenta e nos conecta com o social, cultural e ecológico. Na experiência autoetnográfica emergem interações do particular (íntimo) com o cultural (o outro), é um olhar para dentro e para fora, que através da memória nos remete do pessoal para o cultural, formando, assim, fronteiras tênues, porém essenciais para compor o todo (ELLIS, 2004).

Ao refletirmos sobre a abordagem metodológica da nossa experiência, percebemos que esta se aproximava da Autoetnografia Colaborativa (CAE). Chang, Ngujjiri e Hernandez (2013) descrevem diferentes termos para denominar os desenhos autoetnográficos com múltiplos pesquisadores, como duo-etnografia, co-etnografia, autoetnografia coletiva, autoetnografia comunitária, autoetnografia baseada na comunidade.

A CAE foca na interlocução do *self*, mas o faz de forma cooperativa. Ela é uma emergente aplicação pragmática na abordagem autoetnográfica de inquéritos sociais e, assim como a autoetnografia, é uma abordagem qualitativa que coloca o *self* no centro da pesquisa (CHANG, NGUJJIRI, HERNANDEZ, 2013). Por ser uma construção coletiva, a CAE demanda que as relações estabelecidas entre os componentes do grupo sejam confiáveis. A transparência das informações influencia a profundidade e a confiabilidade dos dados coletados. Desta forma, a coleta dos dados deve ser feita em uma rede social cuja interação deve ser estabelecida anteriormente (CHANG, NGUJJIRI, HERNANDEZ, 2013). Sobre este aspecto, a dinâmica de encontros quinzenais para reflexão e discussão de temas favoreceu o contato frequente e a construção de uma rede de relações e confiança entre os componentes do grupo FABEP.

Outra característica da CAE é a multivocalidade, que em linhas gerais, é considerada um ponto positivo no processo de pesquisa devido à multiplicidade de análises decorrentes de vários olhares. No método em questão, cada pesquisador está envolvido na coleta, interpretação e análise dos dados e há o risco de que um influencie a fala do outro. Assim, a construção consensual mostra-se como um desafio adicional a ser superado, já que o aparecimento de opiniões opostas pode surgir como também atitudes de coerção podem se manifestar no processo de avaliação e análise dos dados (CHANG, NGUJJIRI, HERNANDEZ, 2013).

A construção coletiva requer um esforço individual dos participantes em superar

as diferenças e vaidades na escolha dos relatos que vão compor o texto final, que deve refletir o esforço do grupo (CHANG, NGUJJIRI, HERNANDEZ, 2013). Os textos de campo trazem uma riqueza de detalhes e devem ser analisados criticamente e interpretados para detectar nuances culturais do que é lembrado, observado e dito de modo a alcançar uma maior compreensão cultural de si e dos outros (CHANG, 2008).

ROTA PREPARATÓRIA

O primeiro exercício foi a produção individual e leitura coletiva dos textos produzidos por cada participante no grupo sobre o momento em que cada um se sentiu pertencente à sua família. Cada leitura possibilitou a reflexão e exposição de ideias, emergindo semelhanças e diferenças que enriqueciam o momento, consequentemente o texto.

Em seguida, foi realizado o exercício da doação. Solicitou-se que cada um dos participantes recortasse do seu texto, trechos a serem oferecidos ao grupo, os quais foram colocados em um recipiente aberto. Naquele momento, o texto individual, doado, passou a constituir elementos em transformação, na elaboração de um novo texto, agora colaborativo.

Sentados em círculo, ao som de uma música tribal e com os olhos fechados, os participantes buscavam se conectar com as suas histórias e as histórias do grupo através da respiração. No momento seguinte, de olhos abertos, o recipiente foi passado de mão em mão a fim de que cada um escolhesse um recorte e, na mesma ordem, foi feita a leitura do trecho escolhido. Os trechos lidos foram afixados à parede e esta produção foi lida e registrada como uma história do grupo.

A segunda experiência, talvez a mais marcante, foi a produção de um poema construído coletivamente a dezesseis mãos. Sem que um soubesse da escrita do seu antecessor, apenas a última palavra da frase era revelada e tornava-se disparadora das frases seguintes. O resultado surpreendeu pela coerência textual e beleza poética.

O lugar da Família...

Pensar sobre isso é o nosso propósito comum aqui!

Aqui é o espaço em que me sinto segura para compartilhar minha história de andanças para lá e para cá, seguindo o fluxo contínuo. É a vida com seus caminhos.

Caminhos que me conduzem a lugares distantes me permitem ser forte em meus objetivos.

Objetivos das nossas vidas quando estão centrados em nós mesmos, no outro e

nas coisas do universo promovem a nossa inteireza.

Inteireza. Ser e estar inteiramente imerso, usufruindo as dores e prazeres que a vida pode nos proporcionar.

Ah! Que difícil é!!!

A infância vivida com as alegrias e tristezas que nos possibilita ser hoje a pessoa que somos. Por isso mesmo ficam a saudade e a memória. Algo que está dentro de nós e nos deixa saudosos do tempo de outrora.¹

ROTAS DA EXPERIÊNCIA

A experiência aconteceu com os presentes em data e horários previamente combinados, de modo que, os integrantes que, porventura chegassem atrasados não interrompessem a dinâmica, podendo, entretanto, observar. A dinâmica foi coordenada por duas integrantes e observada via *webcam* por um integrante que residia em outro país. Serão descritos, a seguir, os passos desta atividade.

A preparação do ambiente é uma condição imprescindível para a realização da atividade e obtenção dos resultados desejados. Sendo assim, foi escolhida uma sala reservada e criado um ambiente silencioso e com baixa luminosidade, com espaço suficiente para a livre movimentação dos integrantes. Um computador conectado à internet foi adequadamente posicionado permitindo ao participante externo a observação da experiência a distância. Os textos recortados foram distribuídos no centro da sala, espalhados de forma aleatória e um som ambiente foi instalado com uma música previamente escolhida com vistas a favorecer a concentração necessária à realização da dinâmica.

A experiência em si: este é um momento de introspecção. Os participantes foram convocados a se concentrar, realizando exercícios, respirando de forma lenta e profunda, tentando conectar consigo mesmo e com as histórias cujos recortes estavam espalhados pelo chão. Descalços e no ritmo da música, foram orientados a andar sobre eles, em diferentes velocidades e direções. Ao final da música, cada integrante recolheu o(s) trecho(s) que estava(m) sob os seus pés.

Curiosamente, os papéis espalhados no início da atividade tomaram a forma do mapa do Brasil. Na medida em que eram pisados foram sendo espalhados e misturados. Durante toda a atividade, buscamos conectar com as sensações e lembranças que emergiam e que nos vinculava um ao outro. Escolhemos ou fomos escolhidos por aquelas tiras que estavam sob os nossos pés, e então fomos convidados a lê-las em voz alta. Ao final da experiência, abraçados e movidos pela emoção, compartilhamos com palavras estes sentimentos, sensações e lembranças

1. Este poema teve a autoria de Angélica Vitoriano, Eliana Brito, Joana D'Arc Santos, Júlio Barbosa, Lorena Cardoso, Rita Amorim, Sinara Neves, Wanderlene Reis, componentes do Grupo de Pesquisa FABEP.

que emergiram.

Reflexão e registro da experiência: Já com as luzes acesas, a atividade foi seguida de uma partilha das sensações suscitadas pela experiência. Duas participantes que chegaram após o início da experiência e que, por conta própria se posicionaram como observadoras, foram integradas ao grupo no momento da reflexão para partilhar as suas impressões. Cada participante suscitado pela experiência, que foi posteriormente registrada individualmente na forma de um relato, tornou-se base para a análise descrita a seguir.

OLHARES DOS NAVEGANTES

O que apresentamos a seguir é uma reescrita a partir de categorias emergentes da análise do relato de dez participantes, olhar de quem viveu e de quem observou a experiência.

A experiência-ritual

Ritual que se repete. Momento solene. Luz apagada e penumbra. Ambiência que leva ao ensimesmamento. Velas a iluminar os caminhos da introversão. Silêncio que remete às escutas de si e sons. Música que toca e move pés que conectam histórias e memórias. Pés que caminham sobre papéis que vibram como folhas secas e transportam para longínquos mundos. Momento coletivo de oferta generosa de si para o outro. Reverência.

Imemorial

Entrada no mundo da infância. Andar na grama e caminhar sob árvores. Brincadeiras de roda. Memórias que ligam afetos. Estórias de avós e bisavós. Pai e mãe. Primos. Família. Mulheres negras, corpulentas. Longas saias rodadas varrem o chão. Bata do feijão e da pesagem de fumo acompanhados de cantigas. Chuva. Vento. Farfalhar de saias. Quintais.

Evocando a memória involuntária

Mergulho nas sensações embaladas com a música. Rede invisível que envolve e conecta à terra. Nostalgia. Medo e resistência. Cheiros e sabores. Matriz que filtra a alegria. Atemporalidade. Um presente que ressignifica o passado. Uma história dentro de cada história. Histórias que grudam nos pés, impregnam poesia. Muitos personagens. Histórias de vida comuns e coletivas. Minha história não é mais minha.

Espectatus

O olhar que compartilha a experiência e registra os contornos, as nuances, os acontecimentos. Lugar privilegiado que pode apreciar a beleza e a poética do

instante coletivo. Preparação. Chama. Vejo em silêncio, escuro e profundo. Pés descalços em passos ritmados e seguros. Raízes em conexão. Doação e partilha. Inteira e perfeita sintonia. Abraço. Gratidão.

NOTAS FINAIS

O método à deriva privilegia a imaginação, promovendo o movimento individual rumo ao colaborativo. O grupo de pesquisa Família, Autobiografia e Poética (FABEP) que tem se debruçado sobre às origens, - família extensa e nuclear- e nos provoca a continuar aprofundando o conhecimento acerca da família.

Daí, os navegadores direcionaram o barco rumo às águas, que por sua vez, nos direcionam aos irmãos, aos objetos de família e família extensa.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. **Infância e História**. destruição e origem da história. (Trad. Henrique Burigo). Belo Horizonte: UFMG, 2005. (1a ed. Italiano 1978).

CHANG, Heewon; NGUJJIRI, Faith Wambura; HERNANDEZ, Kathy-Ann C. **Collaborative Autoethnography**. Walnut Creek: California, 2013

CHANG, Heewon. AUTOETHNOGRAPHY AS METHOD: **Raising Cultural Consciousness of Self and Others**. Left Coast Press (2008). Disponível em: http://www.academia.edu/1244871/Autoethnography_as_method. Acesso em out 2014

BOSSLE, Fabiano; MOLINA NETO, Vicente. No “olho do furacão”: uma autoetnografia em uma escola da rede municipal de porto alegre. **Rev. Bras. Cienc.** Porto Alegre, v. 31, 2009.

ELLIS, Carollyn. **THE ETHNOGRAPHIC I**. A Methodological novel about Autoethnography. Walnut Creek (CA): Altamira Press, 2004.

GÓRRIZ, Isabel López. La investigación autobiográfica generadora de procesos autoformativos y de transformación existencial. **Revista Quatriculum**, v. 20, octubre 2007, p.11-37.

MORAES, João Ricardo de; GONÇALVES, Paulo Sergio Lopes. A verdadeira religião segundo Santo Agostinho. **Anais do XVIII Encontro de Iniciação Científica, Anais do III Encontro de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação**, 24 e 25 de setembro de 2013 PUC Campinas. Disponível em: file:///D:/Usuario/Downloads/2013820_10330_375703357_reslC-.pdf Acesso em out 2014

SANTOS, Camila Matzenauer dos; BIANCALANA, Gisela Reis. Autoetnografia: um caminho metodológico para a pesquisa em artes performáticas. **Revista Aspas**. PPGAC-USP, São Paulo v.7, n.2, 2017 p. 83-93.

TETTAMANZY, Ana Lúcia Liberato. Ficções de si: Auto-etnografia em Ruy Duarte de Carvalho. **Mulemba**. Rio de Janeiro: UFRJ, v.1, n. 7, 2012. p. 4-19.

DE VOLTA AO MEU MUNDO DE ORIGEM

Data de aceite: 15/05/2020

Maria Geni Pereira Bilio

Departamento de Pós-graduação em Ensino da
Universidade de Cuiabá-MT.

UNIC/IFMT – genibilioprofessora@gmail.com

Maria das Graças Campos

Departamento de Pós-graduação em Ensino da
Universidade de Cuiabá-MT.

UNIC - mdgcampos@uol.com.br

RESUMO: Este memorial objetiva narrar a minha história de vida, uma pessoa comum, nascida no interior do sertão nordestino, que superou muitos desafios para chegar até aqui. Sou filha de pais que não tiveram acesso à escola, ambos lavradores, e que mesmo enfrentando tantas dificuldades, não perderam a esperança de oferecer aos filhos e às filhas a oportunidade de sonhar com uma vida melhor. Por esta razão, proporcionaram a todos os filhos o Ensino Básico, plantando sementes que um dia iriam florescer. Foram pais maravilhosos e que dentro do possível nunca deixaram faltar o necessário para a minha infância e adolescência, período de muita pobreza, mas que mesmo assim nunca passei fome e consegui sobreviver; no entanto, sentia falta de carinho. Na escola, éramos tratados com

indiferença, falta de respeito e em algumas vezes, com violência. Neste estudo adotou-se uma abordagem biográfica, estabelecendo-se um diálogo com alguns autores como Paulo Freire e António Nóvoa, entre outros, cujos pressupostos teóricos sustentam uma escrita sucinta às várias etapas da minha trajetória. Atualmente, considero um dos momentos mais importantes da minha vida: a aprovação no seletivo do mestrado em Ensino. Diante de todas as dificuldades que enfrentei, considero que vale a pena lutarmos todos os dias e nunca desistirmos dos nossos objetivos.

PALAVRAS-CHAVE: História de vida; Educação; Objetivos.

BACK TO MY ORIGIN WORLD

ABSTRACT: This memorial aims to narrate my life story, an ordinary person, born in the interior of the northeastern hinterland, who overcame many challenges to get here. I am the daughter of parents who did not have access to school, both farmers, and who faced so many difficulties, did not lose hope of offering their sons and daughters the opportunity to dream of a better life. For this reason, they provided basic education to all their children, planting seeds that would one day bloom. They were wonderful

parents who, as far as possible, never missed what was necessary for my childhood and adolescence, a period of great poverty, but which nevertheless went hungry and managed to survive; however, he missed the affection. At school, we were treated with indifference, lack of respect and sometimes violence. In this study, a biographical approach was adopted, establishing a dialogue with some authors such as Paulo Freire and António Nóvoa, among others, whose theoretical assumptions support a succinct writing at the various stages of my trajectory. Currently, I consider one of the most important moments of my life: approval in the selection of the Master's in Teaching. In view of all the difficulties I faced, I think it is worth fighting every day and never giving up on our goals.

KEYWORDS: Life's history; Education; Goals.

1 | INTRODUÇÃO

De volta ao mundo de origem, foi um tema que retrata este trabalho e, é realmente uma viagem ao passado, que traz lembranças de uma vida que ficou para trás, mas que foi a base para a que tenho no presente. Este memorial tem o objetivo de narrar a minha história de vida, uma pessoa comum que nasceu no interior do nordeste, a quarta filha de um casal de lavradores, gente simples e honesta por natureza, que viam nos filhos oportunidades de fazerem aquilo que eles não realizaram: estudar.

Vivíamos juntos no interior, e quando chegou o período de irmos para a escola, meus pais deram um jeito de nos matricular. Os filhos mais velhos, inicialmente foram para casas de parentes. Alguns anos mais tarde meus pais compraram uma casa e todos os filhos e alguns sobrinhos fomos estudar na cidade. As férias, nós passávamos no interior ajudando nossos pais na lavoura; mesmo não tendo brinquedos, inventávamos nossas brincadeiras, que eram tão especiais e que hoje nossas crianças nem conhecem, pois a tecnologia de entretenimento não deixa. A violência e a falta de segurança do contexto atual também colaboram para tal distanciamento.

Assim, este memorial dividido em três tópicos, conta um pouco da minha vida: Minha Infância, Vida Escolar e Vida Profissional. Aqui eu relato minha experiência de vida, de dificuldades e de conquistas, mostrando que nosso presente é consequência de um passado, mas que podemos mudar o nosso futuro. Pois, este depende de cada um de nós.

2 | OBJETIVOS DO ESTUDO

Este memorial objetiva narrar a minha história de vida, uma pessoa comum,

nascida no interior do sertão nordestino, que superou muitos desafios para chegar até aqui.

3 | FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA/HISTÓRIA DE VIDA

Minha Infância

No interior do Maranhão, num povoado chamado Santa Fé – município de Buriti Bravo, nasceu no dia 28 de agosto de 1967 uma menina chamada Maria Geni Pereira Bílio, filha de Ovídio Bílio e Diana Pereira Bílio, a mais nova dos quatro filhos do casal. Apesar de termos uma vida humilde, éramos felizes à nossa maneira: sem brinquedos, sem certos direitos, mas quando tínhamos tempo, brincávamos. Falar sobre si mesmo, requer uma busca na memória de acontecimentos que nem sempre são agradáveis de relembrar, ou seja, autobiografia.

A autobiografia é a forma de expressão da escrita do “eu” mais diretamente referenciada à historicidade do indivíduo. Situa-se no limite estabelecido entre a expressão do “eu”, o autor, e a do personagem, o herói (BAKHTIN, 1992) e vem sendo valorizada como forma de construção da consciência de si e do mundo. (BAKHTIN, 1992; BRUNER, 1997; BRUNER & WEISSER, 1995).

Os sete primeiros anos da minha vida eu vivi nesse povoado com meus pais, um irmão e duas irmãs. Sou filha de pais que não tiveram a oportunidade de aprender a ler e escrever; lavradores e humildes, porém, trabalhadores; eu ajudava desde muito cedo nos trabalhos de lavoura e afazeres domésticos, mas tinha um sonho: estudar. Meus pais queriam dar essa oportunidade aos seus filhos, coisa que eles mesmos não tiveram. Primeiramente, meu pai enviou os filhos mais velhos para estudarem na casa de parentes que residiam na cidade mais próxima; com o tempo conseguiu comprar um casa humilde e colocar todos os filhos para estudarem, inclusive eu ao completar a idade exigida por lei. Escrever sobre sua vida, é primeiramente, voltar ao passado, muitas vezes dolorido e até mesmo um pouco esquecido pelo tempo. As memórias, no entanto, fazem parte da vida do ser humano, mostra o que somos hoje, é fruto do que fomos num passado não muito distante.

A autobiografia é um trabalho de viajar ao passado, refletir e seguir em busca de nosso futuro. A esse respeito António Nóvoa (1992c, pp. 18/25), ao sistematizar estudos das abordagens (auto) biográficas, categoriza-os relacionando seus objetivos-conteúdos numa perspectivas essencialmente teórica, ligados à investigação; práticos, relacionado com a formação, concernentes à investigação-formação com as dimensões pessoais com a prática docente do professor e do exercício da profissão. É nesta perspectiva que “[...] as Ciências da Educação e Formação não se alhearam desse movimento e os métodos biográficos, a auto formação e as biografias educativas assumem, desde o final dos anos 70, uma

importância crescente no universo educacional”.

Vida Escolar

Em 1974, ao completar 7 (sete) anos de idade, iniciei minha vida escolar. Idade exigida por lei naquele momento político para o ingresso à escola. Este período naquele pedaço de Brasil, assim como na maioria dos outros Estados era marcado pelos vestígios da Ditadura Militar. Um período permeado por repressões, exílio de pessoas que faziam parte da oposição, ou seja, pessoas que eram contra as atitudes arbitrárias tomadas pelos governantes. Havia muitas mortes e desaparecimentos misteriosos de pessoas que estavam intimamente ligadas aos movimentos.

Minha infância não foi aquela que podemos dizer: “ai que saudades”! não sinto saudades nem da minha infância, muito menos da minha adolescência, pois os direitos que hoje as crianças e adolescentes têm, nem mesmo sabíamos que existiam. Meus pais nos criaram como acreditavam estarem corretos e de acordo com sua época; pois, não tinham acesso a informações como nós temos hoje sobre nossos direitos, a esse respeito vejamos o que nos diz a lei abaixo:

A LEI Nº 8.069, DE 13 DE JULHO DE 1990 Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Em seu Art. 3º A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade (ECA, 2017).

Quando meus pais compraram a casa na cidade para colocar os filhos para estudarem, vieram fazer parte desse momento, três primos. A regra era: os mais velhos tomavam conta dos mais novos e que a obrigação de todos seria estudar e passar de ano e assim foi por muito tempo; um total de sete entre crianças e adolescentes, que segundo o que estabelece o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA nos dias atuais, não seria permitida uma situação dessas. Enfim, a necessidade era maior do que o conhecimento das leis.

Meu primeiro ano de escola não foi um dos melhores, tive que me adaptar a um mundo diferente, longe dos meus pais e dividindo o espaço com meus três irmãos e três primos. Era uma bagunça, todo mundo querendo mandar em todo mundo. Na escola tive dificuldades, nada que eu não superasse; o pior veio no final do ano: por falta de informação eu tive que “repetir de ano”, isto porque meus pais não foram avisados sobre a época certa para fazerem minha matrícula.

Em 1976 fui para uma nova escola chamada Grupo Escolar Senador Carvalho Guimarães, onde fiquei até a 4ª série do Ensino Fundamental. O ensino de lá era rígido e muitas vezes severo demais para crianças como eu, insegura e desprotegida; o uso de castigos e palmatória era frequente quando não conseguíamos o resultado

esperado pelo professor. Não tínhamos o direito de ter uma escola com o mínimo de estrutura, pois não havia carteiras para todos, quem chegava dentro do horário “normal” das aulas conseguia lugar nelas, mas quem se atrasava acabava assistindo aula sentada no chão mesmo. Estudei até a 4ª série na mesma escola, sendo que me lembro de apenas uma professora da 3ª série.

Em 1980, iniciei o colegial no Colégio Presidente Kennedy (colégio de padre), uma instituição particular, porque o Ensino Público naquele momento histórico na região atendia apenas até a 4ª série. Esta não era tão diferente da anterior, pois o diretor – autoritário e carrasco, colocava medo em todo o mundo. Eu sempre passei por média, “expressão” usada anteriormente na região, uma responsabilidade ordenada pelos meus pais, que não tiveram a mesma oportunidade de estudar, que mal sabiam escrever seus próprios nomes. No período das férias íamos para o interior; ao invés de brincar, trabalhávamos na roça; brinquedos: nunca tive – naquele momento tinha apenas um sonho, o de ter uma boneca de cabelos.

Meus pais, no entanto, trabalhavam muito para manter todos os filhos na escola e quando terminei a 8ª série, meu pai disse não ter mais condições de me manter nos estudos. Neste momento, eu fui à procura de trabalho para o meu sustento, para que eu não precisasse abandonar a escola. Então fui para outra unidade que cobrava um valor mais acessível, adequado ao meu apertado orçamento. Tratava-se do Centro Educacional Cenecista Cel. Raimundo Moreira Cabral, onde fiz o curso Técnico em Contabilidade, até 1988. Em 1990, iniciei o curso de Magistério, finalizando-o em 1991; sendo que neste momento iniciei a minha trajetória na área de educação, porém não exerci esta função na minha terra de origem, pois lá eu fazia crochê para fora e ganhava mais do que sendo professora. Os reflexos da Ditadura Militar, a opressão fazia parte das vidas das pessoas, diversos autores conceituam a opressão, mas na prática, somente quem sofreu na pele é que sabe o peso dela. Para Heleieth I. B Saffioti (2004):

É assim que afirma a relevância do patriarcado como categoria que expressa uma forma de dominação própria das sociedades divididas em classes, em suas diversas fases históricas. Trata-se de uma análise que desnaturaliza a submissão de um sexo a outro, mostrando sua constituição como um fenômeno social. A perspectiva de que a emancipação dessa opressão não é possível nos marcos de uma sociedade capitalista é de necessária atualidade. Sua reflexão constrói-se sobre conceitos imbricados de paradoxos tais como gênero, patriarcado, poder, raça, etnia e a relação exploração-dominação.

Ele diz que, somente uma política de combate à violência (especialmente a doméstica) que se articule e opere em rede, de forma a englobar diferentes áreas (Ministério Público, juízes, polícia, hospitais, defensoria pública) pode ser capaz de ter eficácia no combate à violência.

Um dos pontos que mais me marcou foi a maneira com que os professores e

os outros profissionais da escola tratavam as crianças, com indiferença e rispidez, como se ambas não soubessem nada, e que somente tais professores detinham o saber. Para estes, a criança não passava de uma tábula rasa. Paulo Freire (2001) defende a ideia de que a criança ao chegar ao ambiente escolar já traz consigo muitas experiências, que a partir do aprendizado que carrega consigo é que o professor deve construir junto com ela o seu próprio conhecimento. A afirmação de Paulo Freire é valorizada nos dias atuais, porque naquele tempo não tínhamos direitos, somente obrigações.

Em 1990, com a promulgação do **ECCA**, crianças e adolescentes passaram a ser consideradas como “pessoas”, como cidadãos. Foi preciso esse pequeno livro, com regras, direitos e deveres, para dispor a respeito de princípios básicos às crianças e adolescentes brasileiros. O estatuto nada mais é que uma Constituição elaborada para proteger crianças e adolescentes, amparando-os e concedendo-lhes todos os direitos humanos fundamentais, como educação, lazer, dignidade, saúde, convivência familiar e comunitária, bem como seus objetos pessoais.

Portanto, todas as crianças e adolescentes brasileiras passaram a ter, além de deveres, também direitos e, a usufruírem de tais direitos. Um dos pontos mais polêmicos do estatuto até hoje é a proibição da tortura em qualquer medida, inclusive a famosa “palmada”. O artigo 18 é claro: “a criança e o adolescente têm o **direito de ser educados e cuidados sem o uso de castigo físico ou de tratamento cruel ou degradante, como formas de correção, disciplina, educação ou qualquer outro pretexto**”, seja pelos pais, professores, membros familiares ou qualquer outra pessoa. Essa medida, por mais polêmica que seja, foi meramente conceder à criança e ao adolescente o status de pessoa, pois o Código Penal (de 1940) já vetava qualquer forma de agressão e tortura entre seres humanos, (ECA, 2017).

Toda a repressão que eu sofri, seja por parte da minha família ou escola, me afetou diretamente na maneira de ser como pessoa: tímida, reprimida e com medo de questionar. Somente quando estudava a 7ª série é que fiz meu primeiro questionamento à professora. Com todo esse quadro, consegui evoluir; posso dizer que ainda tenho muito para aprender e me tornar um ser humano melhor. A figura 1 a seguir, retrata uma família humilde, mas já morando na cidade, eu, minha mãe e sobrinhas que foram nos visitar no período das férias. O trabalho mereceria uma foto minha quando criança, mas naquela época no interior, não tínhamos esses recursos e quando apareciam, eram os retratistas cobrando muito caro por seus serviços; não tínhamos condições financeiras.



Figura 1 – Eu, minha mãe e sobrinha que nos visitava.

Fonte: própria (álbum de família). 1988.

O tempo passava e meus irmãos cresciam. Ao completarem 18 anos foram para outras cidades, para casas de parentes para trabalhar e tentar uma vida melhor do que a vivida no interior nordestino. O meu irmão José foi morar com uns primos em Goiânia/GO; algum tempo depois veio minha irmã Ana Mary morar com esse meu irmão José, que estava em Goiânia; depois minha outra irmã Raimunda veio morar com a Ana Mary e o José em Goiânia, e como minhas irmãs já haviam saído de casa, minha mãe foi morar comigo na casa da cidade, em Buriti Bravo. Eu, por ser a mais nova fui ficando, até porque minha mãe já não tinha uma saúde muito boa, e então foi morar conosco na cidade, enquanto que meu pai continuava trabalhando na lavoura de subsistência para nos manter; éramos pobres, mas nunca passamos fome (sempre tínhamos arroz e feijão).

Algum tempo depois, a minha irmã voltou para casa por insistência de meu pai, trazendo com ela uma filha, a Janini. Se na cidade grande já é difícil à pessoa pobre manter-se, pior ainda é viver no interior. Por isso, algum tempo depois essa minha irmã teve que sair mais uma vez para lutar pela vida, deixando a filha dela ainda pequena conosco. Meus pais se apegaram tanto a essa criança, que foi difícil enfrentarem a separação que aconteceu alguns anos depois.

Em 1992 resolvi correr atrás do meu grande sonho: continuar meus estudos e fazer a diferença na minha profissão; então vim para Cuiabá, já que tinha uma irmã morando aqui e isso era encorajador, pois enfrentar sozinha o medo da cidade

grande não era tão fácil. Aqui fui acolhida por minha irmã Ana que me ajudou muito e, nos primeiros anos atuei em diversos tipos de trabalhos. Saí da casa dela quando me casei. Nesse mesmo ano conheci o meu marido e nos unimos em julho de 1994; nesse período eu já trabalhava em alguns projetos da Educação de Jovens e Adultos - EJA.

Ainda neste mesmo período, descobri que eu tinha um problema cardíaco sério, e como em Cuiabá não havia muitos recursos nessa área, tive que buscar tratamento fora. Isso aconteceu há 25 anos, e o lugar que escolhi para tratar minha doença foi São Paulo, uma metrópole com a medicina avançada que eu precisava. E havia outra vantagem: lá morava minha irmã Raimunda Luisa, que me ajudou muito não só naquele período, mas por muitos anos, até que eu pudesse ser submetida a um procedimento cirúrgico. Somente depois de tudo isso, é que os médicos me liberaram para finalmente ser mãe, já no ano de 1999. Então veio o Gabriel, meu único filho e razão da minha vida. Ele teve que se adequar a minha realidade, de situação financeira difícil, crise conjugal e ainda entre uma faculdade e outra, estávamos eu com Gabriel, hora no Centro Universitário Cândido Rondon - UNIRONDON, hora na Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT.

A figura 2 a seguir, retrata uma situação corriqueira para meu pai, uma pessoa humilde e muito trabalhadora: eu, meu filho Gabriel e meu pai. Nós estávamos de férias e visitamos meus pais que ainda moravam na cidade em que eu nasci. Meu querido pai, que já não está entre nós; faleceu em 2012, minha mãe faleceu um ano e oito meses antes dele.



Figura 2 – Visitando o local de trabalho do meu pai no curral: cuidando do gado

Fonte: própria. Ano 2003.

Posso falar que esses anos foram muitos difíceis para mim, pois além do luto, neste mesmo período ocorreu minha separação, o fim do meu casamento. Enfim, sobrevivi, pois, lidar com a morte de pessoas que amamos não é nada fácil e é por isso que aprendemos tanto com o sofrimento, ele nos torna mais forte.

Por alguns anos eu me dediquei à família e ao trabalho; Gabriel tinha alguns problemas de saúde e precisava de acompanhamento, por isso eu esqueci um pouco de mim, e meu esposo que também é professor, não era “aquele companheiro”, deixando sempre para mim todas as responsabilidades do lar. Hoje Gabriel tem 18 anos e já está na Universidade, então resolvi retornar minha vida, meus sonhos e procurar realizá-los.

Enfrentei cursinhos e todas as dificuldades nas disciplinas curriculares, que eram enormes. Os professores falavam assim: - Vamos revisar o conteúdo! Eu nunca tinha estudado o tal conteúdo, mesmo assim eu nunca pensei em desistir do meu sonho, não desisto fácil dos meus objetivos – uma das minhas características é a persistência: desistir jamais.

Somente em 1996 consegui trabalhar na área da educação. Em 1997 prestei o vestibular na Faculdade Cândido Rondon, iniciando o curso de Pedagogia em 1998. No ano seguinte, passei no vestibular da UFMT no curso de Geografia; por dois anos

fiz os dois cursos. Fácil? Nada na minha vida foi fácil, só o fato de consegui chegar aqui, considero-me vitoriosa, pois venci muitas batalhas e ainda, há tantas outras a serem vencidas. Em 2003 concluí minha primeira especialização no Instituto de Pesquisa e Extensão - IBPEX; em 2012 a segunda especialização pela UFMT e em 2013 a terceira, pela Universidade de Cuiabá - UNIC. Em 2018, fui selecionada no Mestrado em Ensino pela UNIC/IFMT (Instituto Federal de Mato Grosso).

Quando uma pessoa percebe as situações-limite como uma fronteira entre ser e ser-mais, elas se lançam em busca de sua superação na medida em que vislumbram o inédito viável que representa a possibilidade utópica, mas que precisa, ele também, de sua superação (cf. P. Freire, Pedagogia do Oprimido, p. 110).

Quando eu pensava em sair do meu mundo onde conhecia todos e todos me conheciam, senti realmente medo do desconhecido e sabia que não estava preparada; mas quem está preparado para o desconhecido? Ninguém; por isso tive que superar todos os medos e enfrentar a realidade como ela chegava até mim. Mesmo que para uma pessoa que morava no interior, sonhar em ser doutora um dia é, digamos uma “utopia”, mas não fiquei esperando as coisas caírem do céu. Arregacei as mangas e corri atrás dos meus sonhos e essa atitude, me trouxe onde eu estou e quem eu sou.

Vida Profissional

Comecei trabalhar muito cedo, ainda criança. Trabalhei na roça, fazia crochê, aprendi a costurar e a bordar; mas de carteira assinada somente 1988, quando tive que realmente pagar meus estudos. Nesta empresa eu trabalhava como técnico em contabilidade, saindo da mesma somente quando vim morar em Cuiabá em 1992. Chegando aqui, mesmo que meu foco fosse estudar, eu tinha que trabalhar para sobreviver e assim fui atuando onde encontrava vaga. Trabalhei em posto de gasolina, auto elétrica, Riachuelo, fábrica de confecções, até chegar à área da Educação em 1996, como professora da EJA e depois a área da alfabetização, de onde nunca mais consegui sair.

Trabalhei de 1997 a 2000 no Colégio Fênix, com a Educação Infantil, e durante este período tive o meu filho Gabriel, que por muitas vezes teve que me acompanhar nas salas de aula, porque eu não tinha condições de pagar alguém para cuidar dele. Isso fez com que eu adiasse por alguns anos a realização de mais outros objetivos que eu tinha para realizar. Hoje ele tem 18 anos e só agora consigo retornar ao ponto que parei. Nesta escola tive oportunidade de colocar em prática o que estava aprendendo na faculdade. A troca de conhecimento foi grande, mas a minha vida financeira estava comprometida, pois eu tinha débitos com a faculdade e as prestações estavam atrasadas. Então resolvi procurar emprego em outras escolas que pagassem mais, e no ano seguinte fui trabalhar na Escola

Chave do Saber, que tinha outra metodologia de ensino, a do construtivismo, onde o professor constrói juntamente com o aluno o seu próprio conhecimento; foi difícil, pois, sempre trabalhei mais na linha tradicional em outras escolas. Mas, apesar de tudo a experiência foi positiva!

A escola tem um projeto maravilhoso no que se refere ao lado profissional e à formação continuada dos profissionais da educação, desde o pessoal da limpeza à diretora, todos participavam dos estudos. Neste ano, cresci muito profissionalmente, e no ano seguinte (2001) passei no concurso da Prefeitura de Várzea Grande, assumindo o cargo de professor.

Assumi o cargo de professora na Prefeitura Municipal de Várzea Grande em abril de 2002 e em 2004 fui aprovada no segundo concurso do poder executivo municipal e desde então passei a trabalhar em tempo integral no sistema público de ensino. Tempos depois também consegui aprovação em concurso da Prefeitura de Cuiabá, mas não assumi, pois eu já estava com meu tempo totalmente comprometido com unidade escolar da Secretaria Municipal de Educação de Várzea Grande. Então, optei por ficar somente em uma prefeitura pela comodidade já que eu dependia de ônibus para me locomover.

Na escola em que trabalho atualmente - E.M.E.B. “Honorato Pedroso de Barros, que foi referência na educação especial há alguns anos atrás, em especial a educação de D.A (deficiente auditivo)”.

Vendo as dificuldades que os profissionais da educação enfrentavam na comunicação com as crianças auditivas, o aumento da demanda e a falta de curso na área de LIBRAS, elaborei um projeto com o apoio da diretora, cujo objetivo era especializar todos os funcionários da escola. Nesse momento percebi que a minha formação como ser humano enfrentando tantas dificuldades, me fez uma pessoa mais forte e que não tem como dissociar o individual do profissional, tanto na formação como ser humano, como na formação profissional, um processo depende do outro.

A abordagem autobiográfica inevitavelmente desencadeará um processo de autoformação. É a união do mais pessoal com o mais universal, no sentido de que o esforço pessoal de explicitação de uma dada trajetória de vida obriga a uma grande implicação e contribui para uma tomada de consciência individual e coletiva. Ferrarotti nos adverte que: ...todo ato individual é uma totalização sintética de um sistema social. Toda a narrativa de um acontecimento ou de uma vida é, por sua vez, um ato, a totalização sintética de experiências vividas e de uma interação social. (FERRAROTTI, 1988: 27).

De 2008 a 2011 atuei como tutora no programa Profucionário (antigo Arara Azul) – neste, desenvolvo um trabalho com os profissionais da Educação não docentes, este curso é o único que dá direto ao funcionário em fazer o enquadramento necessário para o seu reconhecimento profissional. Trata-se de curso semi-

presencial e utilizo das suas ferramentas tecnológicas para desenvolver o meu trabalho. Este ano forma a segunda turma. Neste mesmo ano, iniciei na faculdade Unopar como tutora presencial do curso de Gestão Ambiental e Pedagogia. De 2011 a 2012 fiquei ausente da Unopar, pois meus pais precisavam mais de mim e me dediquei a eles até o último momento. Quando minha mãe faleceu, meu pai veio morar comigo, mas todos os filhos estavam presentes na vida dele, ajudando como podiam; mas a ligação entre ele e eu era bem mais forte. Em 2014 eu retornei à Unopar, para outro polo da, mas saí em 2017 por opção: eu estava trabalhando nos três períodos: matutino, vespertino e noturno, numa situação muito cansativa.

Desde que eu passei a morar em Cuiabá eu tinha em mente trazer meus pais para perto dos filhos que estavam aqui, para podermos cuidar dos dois, já que ambos estavam muito doentes, a minha mãe bem mais. Para conscientizá-los da importância em morar perto de nós, tive que conseguir convencer meus outros irmãos que não moravam aqui, para que também viessem, a fim de articularmos a vinda de meus velhos para perto de todos nós. A figura 3 registra nossa união. Minha mãe já estava decidida, mas meu pai não queria vir, e foi muito difícil tirá-lo do lugar onde ele nasceu, cresceu, casou-se e criou todos seus filhos. Enfim, após muito sacrifício conseguimos trazê-los e pudemos então cuidar deles até seus últimos dias de vida. Foram anos intensos e conseguimos retribuir um pouco do que eles nos deram. Minha mãe faleceu em março de 2011, e meu pai veio morar em minha casa. No início de 2012 me separei do pai do meu filho e em dezembro do mesmo ano meu pai veio a óbito. Foram anos terríveis em todos os sentidos, mas passou e, hoje me sinto fortalecida para enfrentar todos os obstáculos que venham surgir na minha vida. O sofrimento fortalece o ser humano e deixa-o mais sábio.



Figura 03: Eu e meus irmãos

Fonte: arquivo familiar da pesquisadora.

Atualmente, estou me dividindo entre o trabalho na escola de Ensino Básico no município de Várzea Grande e as aulas de Mestrado em Ensino pela UNIC/IFMT. Mesmo com tanta correria, posso garantir que estou num dos meus melhores momentos profissionalmente. Acredito ainda, que é através da qualificação que podemos contribuir de maneira mais eficiente no trabalho, assim como, nos tornarmos seres humanos melhores, pois, o conhecimento é tudo. Pensando assim, tenho certeza de que não irei parar no Mestrado, visto fazer um Doutorado. Demorei a voltar a estudar e não pretendo parar por aqui.

4 | METODOLOGIA (OU MATERIAIS E MÉTODOS)

Entende-se por *metodologia* o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade. Neste sentido, a metodologia ocupa um lugar central no interior das teorias e está sempre referida a elas.

Para atender aos objetivos propostos, adotamos uma abordagem biográfica, onde estabeleci um diálogo com alguns autores, ancorando-me pressupostos teóricos que deram sustentação para escrever sucintamente, as várias etapas da minha trajetória.

Conforme a maneira que as narrativas são descrevidas, universalizar a trajetória dos informantes suas experiências vivenciadas. Nesse sentido, Denzin (1984, p.32) nos ensina que “As pessoas comuns universalizam, através de suas

vidas e de suas ações, a época histórica em que vivem”.

5 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Por ser uma história de vida, pode-se dizer que o resultado foi reviver passagens de minha vida que estava adormecida, mas tive a oportunidade de fazer uma reflexão do que foi e do que é a minha vida, para com isso planejar o que ainda desejo ser no futuro.

6 | CONCLUSÕES (OU CONSIDERAÇÕES FINAIS)

Escrever sobre si próprio não é tão fácil assim, requer elevar a memória à busca de informações que há muito tempo estão adormecidas; mas por outro lado é um trabalho de conhecer a si mesmo e refletir sobre o que você descobriu nessa busca, para se tornar uma pessoa melhor. Além disso, essa retrospectiva me mostrou como eu cresci durante toda minha trajetória, e que acreditar em seus sonhos sempre vale a pena, pois sonhar é o primeiro passo para torná-lo realidade.

Eu considero este momento como um dos mais importantes da minha vida: fui aprovada no seletivo do mestrado em Ensino, e me tornar uma “Mestra em Educação” é um sonho que irei realizar em breve.

Posso até mesmo dizer que sou uma seguidora de Paulo Freire, pois fui Oprimida durante muitos anos da minha vida, como versa a obra *Pedagogia do Oprimido* desse renomado pensador. Penso que também passei pela esperança de uma vida melhor, como revela *Pedagogia da Esperança*, e busquei me livrar da baixa estima e tomar as rédeas da situação, como consta em *Pedagogia da Autonomia*. E hoje me tornei uma pessoa mais confiante, acreditando que sou capaz de conquistar meus objetivos na vida.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BRUNER, J. & WEISSER, S.A. **A invenção do ser: a autobiografia e suas formas**. In: OLSON, D.R.; TORRANCE, N. *Cultura escrita e oralidade*. São Paulo: Ática, 1995.

DENZIN, N. K. **Interpretando a vida de pessoas comuns**: Sartre, Heidegger

FERRAROTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, António; FINGER, Mathias. *O método (auto) biográfico e a formação*. Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1988.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 5ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo. Paz e Terra. 1996.

NÓVOA, António; FINGER, Mathias. **O método (auto) biográfico e a formação**. Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1988.

SAFFIOTI, Heleieth I. B. **Gênero, patriarcado, violência**. 1ªed. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004, 151p.

HISTÓRIA FAMILIAR DE DUAS IRMÃS: TEMPO & ESPAÇO E O ETERNO (RE)COMEÇO

Data de aceite: 15/05/2020

Data de submissão: 27/01/2020

Elaine Pedreira Rabinovich

Psicóloga, mestrado/doutorado e pós-doutorado/ USP. Profa. Adjunta do Programa de Pós-Graduação em Família na Sociedade Contemporânea da Universidade Católica do Salvador. Coordenadora do Grupo de Pesquisa Família, (Auto)Biografia e Poética, Universidade Católica do Salvador.

Email: elaine.rabinovich@pro.ucsal.br
<http://lattes.cnpq.br/1594550972937138>

RESUMO: O grupo de pesquisa Família, (Auto) Biografia e Poética (UCSal) estudou famílias perguntando a irmãos sobre sua casa da infância e sobre o momento em que percebeu ser parte de sua família. Como membro grupal, descrevi detalhadamente a primeira casa onde morava com meus pais, e que percebera ser parte da minha família quando soube meus pais haviam falecido em um acidente aéreo. Naquele momento, experimentei ter uma família devido à sua perda, e também porque fui encarregada de cuidar de minha irmã. Tínhamos cinco e três anos respectivamente. Já minha irmã relatou que nunca havia tido uma casa, sua

única casa era o útero de nossa mãe e que nunca pertencera a uma família. Conforme a autoetnografia colaborativa, li no grupo esses relatos abordando meus sentimentos e pensamentos sobre eu ter uma família, ela não. Descrevi ter ocorrido um processo de deposição e depois de reposicionamento, o que resultou na vivência de alteridade: ela e sua verdade foram percebidas como tão verdadeiras quanto a minha, e a morte de nossos pais nos afetou de modo a ambas procurarmos uma origem: enquanto ela se localizou no espaço, no útero materno, eu o fiz no tempo ao estudar a vinda dos meus bisavós e avós da Rússia ao Brasil. Ambas, assim, construímos narrativas que sinalizam algo comum às duas: a origem na história familiar. Deste modo, uma possível análise das histórias minha e de minha irmã seria como re-memorações de histórias imemoriais em que o comum é a compreensão de ser e ter uma história de família: no encontro de si com a alteridade de si-mesmo emerge oróboro, um eterno (re)começo.

PALAVRAS-CHAVE: origem; irmãs; tempo e espaço; família.

FAMILY HISTORY OF TWO SISTERS: TIME & SPACE AND THE ETERNAL (RE) BEGINNING

ABSTRACT: The research group Family, (Auto) Biography and Poetics (UCSal) studied families asking siblings about their childhood home and the moment they realized they were part of their family. As a group member, I described in detail the first house where I lived with my parents, and that I realized I was part of my family when I heard my parents had died in an air crash. At that time, I experienced having a family because of this loss, and also because I was charged of looking after my sister. We were five and three years old respectively. My sister, on the other hand, reported that she had never had a home, that her only home was our mother's womb and that she had never belonged to a family. According to the collaborative self-ethnography, I read in the group these reports addressing my feelings and thoughts about having a family, and that she did not. I described having a process of deposition and after repositioning, which resulted in the experience of otherness: her truth were perceived so true as mine, and the death of our parents affected us in such a way that we both look for a source: while for her it was located in space, in the maternal womb, I did it in time by studying the coming of my great-grandparents and grandparents from Russia to Brazil. Both, therefore, built narratives that signal something in common: the origin in family history. In this way, a possible analysis of my and my sister's stories would be re-memories of immemorial stories in which what is common is the understanding of being and having a family history: in the encounter of oneself with the otherness oneself emerges *oroborus*, an eternal (re) beginning.

KEYWORDS: origin; sisters; time and space; family.

SOBRE O MÉTODO¹

O grupo de pesquisa Família, (Auto)Biografia e Poética, da Universidade Católica do Salvador (FABEP/UCSal) - ao qual pertenço -, utiliza como método a autoetnografia colaborativa. Tal investigação, de caráter autobiográfica, tem proporcionado uma experiência de retorno às nossas origens pessoais, familiares e sócio-históricas, em busca das raízes do país em que todos nascemos, fazendo nossas as palavras de Freenan:

Ele havia, sem dúvida, percebido algo sobre si mesmo através dessa série de eventos; alguma coisa importante havia sido divulgada sobre sua própria existência e, talvez, sobre certos aspectos da existência humana em geral. (FREEMAN, 1999, p. 109)

Para escrever sobre modos de morar, compartilhar e relações de pertencimento foi preciso fazer um caminho, estabelecer um método de investigação, denominado

1. Ver a este respeito o artigo intitulado Rotas de um Barco à Deriva: contribuições metodológicas à pesquisa (auto) biográfica, neste mesmo e-book.

método à deriva, assim definido pela autora:

1. Embora o método se caracterize por embarcarmos numa canoa sem a dirigir, mas deixar ser dirigido pelas correntes submersas (ou emersas), deve-se portar leme, remos e colete salva-vidas. Porque não interessa morrer na praia. Interessa, dos encontros desencontrados com as margens, iniciar-se – ser iniciado – na transdisciplinaridade. Pois da transmarginalidade deve nascer o novo, de um encontrão que geralmente é doloroso (*pathema*) – isto é, comporta algum tipo de sofrimento – como vimos em todos os relatos sobre nós mesmos, quando vimos ou antevimos o que somos/ seremos/ fomos. E choramos
2. Justificativa do método: Quando acontece o acontecimento, temos acesso ao que queremos conhecer. E apenas neste caso; senão, já é conhecido. E o acontecimento não pode ser nem planejado, nem controlado, nem mesmo procurado: ele acontece, como um nascimento.
3. Instrumento de investigação: Descrito o procedimento, temos de descrever os instrumentos ou O instrumento: a imaginação. Para isto, recorre-se a Agamben (2005, p. 34), quando este discute que, “pós Descartes e (d)o nascimento da ciência moderna, a função da imaginação é assumida pelo novo sujeito do conhecimento: o *ego cogito*. A expropriação da imaginação que daí decorre, manifesta-se na nova maneira de caracterizar a sua natureza: enquanto ela não era – no passado – algo de “subjetivo”, mas era, sobretudo, a coincidência entre subjetivo e objetivo, do interno e externo, do sensível e do inteligível, agora é seu caráter combinatório e alucinatório, outrora relegado a um segundo plano, a emergir em primeiro plano”.
4. “Experienciar significa necessariamente reentrar na infância como pátria transcendental da história” (AGAMBEN, 2005, p. 65). E mais: “A infância é a máquina que transforma a pura língua pré-babélica em discurso humano, a natureza em história” (p. 76). É na infância humana que Agamben identifica a origem da experiência e da história.
5. Gnose e estóicos: temos aí a questão do tempo, ie, da temporalidade. Agamben escreve que esses gregos, gnósticos e estóicos, tomaram como modelo *Kairós*, “a coincidência brusca e improvisa na qual a decisão colhe a ocasião e realiza no átimo a própria vida. O tempo infinito e quantificado (dos outros gregos antigos) é assim repentinamente delimitado e presentificado: o *kairós* concentra em si os vários tempos (*omnium temporum in unum collatio*) e, nele, o sábio é senhor de si e imperturbável como um deus na eternidade (...) que livra radicalmente o homem da sujeição ao tempo quantitativo” (AGAMBEN, 2005, p. 124).
6. Poética: Nem preciso dizer que é igualzinho ao conceito de poética conforme “tredito”: o instante com/sagrado (PAZ, 1973).
7. A~nãoA: esta é a diferença fundamental na base epistêmica do método à deriva. Isto é: não aceita o princípio da identidade. A deriva nas águas de não-A...
8. (auto)biografia: haverá um momento em que poderemos falar de autobiografia, ou seja, de uma coincidência em que sou sujeito e objeto da minha experiência interna e externa, do sensível e do inteligível. Enquanto a (auto)biografia implica em uma biografia, a minha, que eu mesma olho, a

autobiografia junta tudo e implica, necessariamente, em um “salto quântico”, expressão que Agamben usa para dizer que há um pulo na passagem entre “sincronia e diacronia, entre mundo dos vivos e dos mortos, (...), do qual os significantes instáveis são símbolos” (AGAMBEN, 2005, p. 104). Os significantes instáveis são as larvas “larvas que são morto-vivo ou meio morto, enquanto criança é um vivo-morto ou um meio-vivo” (p. 102), “enquanto mortos e adultos pertencem à ordem dos significantes estáveis e da continuidade entre sincronia e diacronia” (p. 103). Agamben, logo no início do livro acima, menciona a perda da experiência pela ciência moderna em que “uma vez referida ao sujeito da ciência, que não pode atingir a maturidade, mas apenas crescer os próprios conhecimentos, a experiência tornar-se-á, ao contrário, algo de essencialmente infinito, algo que se pode *fazer* e jamais *ter*: nada mais, precisamente, do que o processo infinito do conhecimento” (p. 32-33). Vamos, pois *ter experiência de nós mesmos!*

Assim, o método utilizado pelo FABEP pode ser comparado a uma situação em que os pesquisadores embarcam numa canoa sem navegá-la, experimentando os encontros e desencontros com as margens, em situações liminares (TURNER, 1974; DAMATTA, 2000). Enquanto a liminaridade foi vista por Turner (1974) como um estado ou processo que desafia um sistema de classificação legalisticamente concebido como fixo, indiscutível e construído por categorias isoladas, DaMatta (2000), ao estudar o Carnaval brasileiro, ali descobriu o lado positivo da liminaridade:

(...) um momento especial demarcado por uma festa que, simultaneamente, salientava o coletivo e o individual, um ritual situado dentro e fora do mundo. E não, como queria Victor Turner (1974), em alguma manifestação de uma “antiestrutura” ou de algum sentimento destinado a negar a sociedade lida, conforme ele a concebia, como um conjunto de posições fixas (DaMATTA, 2000, p. 08).

Complementa DaMatta:

Pois o carnaval constrói-se pela suspensão temporária do senso burguês, sendo afim da loucura, do descontrole, do exagero, da caricatura, do grotesco, do desequilíbrio e da ganância. Festa, finalmente, que faculta “entrar” em um bloco, escola ou cordão para relativizar velhas e rotineiras relações e viver novas identidades que possibilitam leituras inovadoras do mundo. O que permite adquirir — tal como acontece com os sábios, anacoretas, xamãs, feiticeiros e renunciadores tradicionais — um conhecimento novo e diferenciado da sociedade e de si próprio. (DaMATTA, 2000, p. 08).

De modo equivalente, propomos o encontro com as margens no sentido que DaMatta atribui ao carnaval e a outras passagens: um ritual dentro e fora do mundo, que acontece ao mesmo tempo.

Decorrentemente, temos, como instrumento de pesquisa, a imaginação e, como método, narrativas autobiográficas e a autoetnografia colaborativa (CAE).

1. Adendo recente: como já estamos juntos – os membros do grupo FABEP - no mesmo barco há algum tempo, e como nossa coleta se refere às nossas próprias experiências contadas e cantadas ao redor da mesa convival, ocorre o que Ellis (2017) chama de *compassionate* – compassivamente estamos irmanados nestas narrativas em que somos entrevistados e entrevistadores,

concomitante, simultânea e alternadamente. Estamos refletindo naquilo que nos reflete.

OBJETIVO, PROCEDIMENTO E AUTO-ANÁLISE

O Grupo de pesquisa FABEP filiou-se a este modo de proceder e de pensar ao propor um estudo centrado na análise de nossas reações às narrativas dos nossos irmãos como abertura para a compreensão do significado de ser/estar em família. Este estudo foi realizado de modo cooperativo, compassivo e grupal, mas aqui apresentaremos apenas o estudo de caso referente ao da autora.

Utilizou, como anteriormente, o método da autoenografia colaborativa (SOUZA e col., 2016), entrevistando irmãos por meio de duas perguntas abertas: conte-me sobre a casa da sua infância; e diga-me o momento em que você percebeu que fazia parte da sua família (RABINOVICH, BASTOS, SILVA, LEAL, 2016). O primeiro irmão a responder às perguntas deveria ser o membro do grupo, no modo de uma narrativa autobiográfica e, depois disto, um ou mais irmão ou irmã deveriam ser entrevistados por meio das mesmas questões.

Primeiramente, como todos do grupo, eu escrevera e lera as respostas para essas perguntas para o grupo. Em outro momento, li as narrativas de minha irmã para o grupo e meus comentários a ela.

Eu já havia relatado detalhadamente minha primeira casa (RABINOVICH, 2013), onde vivi com meus pais, como vivíamos lá e algumas lembranças incluindo meus pais, eu e minha irmã. Quanto ao momento em que percebi que fazia parte da minha família, não tive dúvidas de que foi quando uma tia me contou que meus pais haviam falecido em um acidente de avião. Eu tinha cinco anos e minha irmã, três. Perdendo meus pais, eu havia experimentado a sensação de ter uma família devido à sua perda, mas também porque, ao mesmo tempo, fui encarregada de ser responsável por minha irmã.

Assim, fiquei muito surpresa quando recebi, por e-mail, as respostas da minha irmã: ela escreveu que nunca teve um lar, sua única casa era o útero de nossa mãe; e que nunca pertenceu a nenhuma família. Ela queria dizer com isso que o corpo de sua mãe era o único lar que conhecia e, ao fazê-lo, recusou os muitos outros lares que viemos a efetivamente ter e onde fomos totalmente recebidas e incorporadas.

Sua voz pode simbolicamente representar uma transição intergeracional em uma direção usualmente não vista: um caminho de volta para a origem. Difere de corporificação (WINNICOTT, 1971) onde o corpo da pessoa pode se tornar seu lar: refere-se a um corpo externo se tornando seu lar.

O FUTURO PODE ESTAR ATRÁS, NAS COSTAS

Minha primeira reação às respostas dela foi tristeza, uma grande tristeza; a segunda reação, uma espécie de explosão interna: não pude negar sua “família” porque era “minha família”. Isto é o que Hermans-Knopka (2012) denominou deposicionamento (*depositioning*). Eu me engajei em um processo de me deposicionar, não me identificando com nenhuma posição do eu: eu estava como fora do meu próprio eu. Tive de viver sua experiência como minha e ter uma experiência de mim sem mim.

INCORPORANDO O EU DA MINHA IRMÃ A MIM MESMA

Hermans e Hermans-Konopa (2010) propõem o conceito de abjeto, onde o “outro” é percebido não como sujeito ou como objeto.

“Enquanto inicialmente a posição indesejada estava claramente fora do domínio interno do eu, em um momento posterior, essa posição permaneceu em algum lugar em um campo de transição onde era ao mesmo tempo experiência como pertencente a mim mesmo e não pertencendo a mim mesmo.” (HERMANS; HERMANS-KONOPA, 2010, p. 43/44).

Depois de algo similar a esse momento de transição relatado pelos autores acima, aconteceu um terceiro momento: comecei a tentar entender como a experiência de minha irmã e a minha poderiam ser vistas em conjunto: eu precisava estar em trânsito transicionalmente.

Perguntei-me: Como dois anos de diferença de idade poderiam ter produzido uma diferença tão grande relacionada a ter ou não um lugar para si mesmo? Tive mais experiências no tempo e no espaço junto aos meus pais permitindo mantê-los, e à casa natal, em minha memória (RABINOVICH, 2013; 2016). Para minha irmã, o útero era a memória.

No entanto, não pude negar sua experiência: sua experiência também era minha porque pertencíamos à mesma família e tínhamos uma história comum. Eu precisava expandir minha concepção de família para incluir a dela.

“Falar de campo de experiências a propósito da família acentua a idéia que a família é um meio onde se reúnem, na diversidade dos itinerários, diversas trajetórias de vida (...)”. (PIERRON, 2009, p. 332).

Eu tinha uma família, ela não

“De fato, nesses momentos, podemos testemunhar a extraordinária maneira pela qual o mundo entra em cena, o modo como é liberado, emergindo de sua dormência e obscuridade” (...). E talvez seja o ato de ver essa visão que desestabiliza, resultando em uma espécie de deslocamento” (FREEMAN, 2017, p. 140).

A primeira reação para entender seu ponto de vista veio de uma “deslocalização”

de mim mesma do meu centro, de um centro que eu costumava ocupar. Tive que fazê-lo porque não podia negar sua experiência como parte da minha. “Eu mesma” fui para a periferia, e outro “eu” ficou no “meu” lugar: um eu incerto, um movimento vago e instável: tive que construir uma continuidade da subjetividade a partir de uma descontinuidade objetiva.

Essa representação primeiramente reafirma proposições da teoria *self*-dialógica. O conceito de posicionamento de Hermans (HERMANS; HERMANS-KONOPA, 2010) corresponde a essa descrição: o posicionamento de minha irmã desarticula o meu. Assim, a discussão proposta pela teoria do *self* dialógico sobre posicionamento e de / posicionamento foi reafirmada por minha experiência. No entanto, igualmente vivenciei este trânsito como um sentimento de alteridade (LÉVINAS, 2004): ela e sua verdade eram tão verdadeiras quanto as minhas. Eu senti como é difícil dar o seu lugar para outro diferente, e manter-se vivo.

Se pensarmos em Lévinas (2004), minha irmã me obrigou a olhar o *rosto* dela e, ao fazer isto, acabou por revelar um “outro” rosto meu: o de nossa família. “O rosto é o que mostra, o que fala e o seu silêncio, também. Este é, enfim, o lugar da transgressão da diferença radical da visibilidade e da invisibilidade do indivíduo (MELLO, 2003, p. 90).

TO LOCATE

O termo “des/localizar”, como descrevi minha experiência após o posicionamento de minha irmã, me levou a uma espécie de peregrinação. *Locate* ou localizar significa encontrar a posição exata de algo.

Eu tinha acabado de terminar um pós-doutorado sobre a imigração da minha família da Rússia para o Brasil (RABINOVICH, 2015). Naquela época, estava lendo Nadine Gordiner “O engate”, um livro sobre amor e imigração. Nele, Gordiner diz que as pessoas não migram, elas se “localizam”. “*To locate*: descobrir o local exato de uma pessoa ou coisa... descobrir o local exato de uma pessoa onde localizar o eu (GORDINER, 2004, p. 57). Ouvir minha irmã foi me des/locar, e tive de descobrir o local exato onde re/localizar a mim após este deslocamento ocasionado pelo posicionamento de minha irmã. Tive de me deslocar, e depois relocar a mim mesma. Não precisava imigrar, apenas me relocar/reposicionar/posicionar.

Esta nova localização resultou de uma expansão de horizontes, horizontes estes indeterminados, em que há vazios. Isso me deu uma pista sobre como a morte de nossos pais afetou a mim e a minha irmã de maneira equivalente, embora assumindo diferentes formas: a chave para esse entendimento foi o tempo.

A morte de nossos pais em si mesma deu um sentido de tempo que mudou

tudo: minha irmã se localizou no espaço e eu me localizei no tempo. Ela se narrou como não tendo lugar de origem a não ser o útero materno, e eu transformei isso em origem no tempo, procurando pelos meus avós na sua travessia da Rússia para o Brasil, em 1905. Refazendo suas histórias, pude abordar minha experiência através de uma viagem no tempo, estando em seu lugar quando se mudaram da Rússia para o Brasil. Enquanto minha irmã se localizou no útero da nossa mãe, eu me localizei me movendo de um lugar para outro na perspectiva do tempo. Para encontrar um novo local para mim, precisei reescrever o eu: em trânsito.

ANÁLISE E COMENTÁRIOS FINAIS

Podemos resumir o caso do estudo de maneira muito simples: duas crianças perderam os pais e a casa. Houve uma ruptura e um vazio quanto à relação intergeracional. Ambas, quando solicitadas a contar sobre sua casa e sobre seu pertencimento, referiam-se a seus pais e não à família que delas cuidara desde então. A irmã mais velha conservou lembranças de seus pais e da casa; a pequena, não o fez. Assim, ambas reafirmam a importância da família de origem.

Barresi (2012, p. 49) oferece uma explicação para essa diferença: em torno de quatro, cinco anos,

“a auto-reflexão entra mais plenamente no domínio temporal e a criança torna-se capaz de se mover imaginativamente entre posições não apenas pelo espaço, mas também através do tempo” e “o tempo em que um eu mental temporalmente prolongado é formado”.

Algo que ajudou a irmã mais velha foi que ela soube, ao mesmo tempo em que foi informada da morte de seus pais que, a partir daquele dia, ela era a família da irmã e deveria dela cuidar. Assim, recebeu um tempo à frente/além e um senso de pertencimento relacionado à sua irmã. Isso a ajudou a lidar com a ambiguidade que experimentou em relação à morte de seus pais durante essa transição e a ajudou a construir um lugar no mundo. Podemos supor que esta é a origem para ela realizar os estudos que fez sobre a imigração e sobre modos de morar/habitar.

Ambas as histórias misturam tempo e espaço de uma maneira não homogênea. Não há pontos discretos a seguir. O significado surge de múltiplos níveis de multitemporalidade e indeterminação. Hermans-Konopka (2012) ajuda a entender melhor como descrever o que aconteceu. Para ela, as emoções são formas influentes de posicionamento, assim como a conscientização também é um fator de posicionamento. Emoções podem ser uma função promotora que “estimula o desenvolvimento de uma variedade de posições e integra posições antigas e novas no eu” (p. 434). A consciência é uma presença de posicionamento que gera uma atitude receptiva para tudo o que surge (p. 435) e pode ter também uma função

promotora (p. 434): “o espaço da consciência permitirá a existência de tendências contraditórias no *self* e ajuda a lidar com fortes movimentos descentralizadores” (p. 425). Assim, movida pelas fortes emoções sentidas ante o relato de minha irmã, a consciência disto se constituiu em uma função promotora e permitiu uma integração de posições antigas e novas, como descrito a seguir.

Minha irmã e eu construímos narrativas que sinalizam algo comum a ambas: a origem na história da família. Para Pierron (2009), vários tipos de histórias são contadas por famílias que tentam entender a família. Há a história familiar da volta pacífica à casa, como a de Ulisses. Mas há outras histórias em que a família descobre sua unidade no tempo, como a do Abraão bíblico: nestas, êxodos familiares contam a exploração temporal de lugares familiares inesperados, imprevistos, sem precedentes, nos quais a família se reconhece numa linhagem. Dessa forma, uma possível análise das histórias minha e da minha irmã seria o relato dessas duas histórias imemoriais em que o traço comum é a compreensão de ser e ter uma história familiar. Embora minha narrativa e a da minha irmã pareçam tão distantes uma da outra, elas são muito próximas: no encontro de si com a alteridade de si mesmo, ambas as irmãs apontam para a eternidade e origem.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, G. **Infância e história**. Destruição da experiência e origem da história. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

DAMATTA, R. Individualidade e liminaridade. **Mana**, v. 6, n. 1, p. 07-29, 2000.

ELLIS, C. Manifesting compassionate autoethnographic research. **International Review of Qualitative Research**, v. 10, n. 1, p. 54-61, 2017.

FREEMAN, M. Culture, narrative, and the poetic construction of selfhood. **Journal of Constructivist Psychology**, 12, p. 99-116, 1999.

FREEMAN, M. Living in verse: sites of the poetic imagination. In O. LEHMANN, N. CHAUDHARY, A. C. BASTOS, E. ABBEY, E. (Eds.). **Poetry and imagined world** (pp. 139-154). Cham: Palgrave/Macmillan, 2017.

GORDINER, N. **O engate**. (Trad. Beth Vieira). SP: Cia das Letras, 2004. (Original The pickup, 2001).

HERMANS, H. J. M., KONOPKA, A. **Dialogical Self Theory**. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.

HERMANS-KONOPKA, A. The depositioning of the *I*: emotional coaching in the context of transcendental awareness. In H. J. M. HERMANS & T. GIESER (Eds.). **Handbook of Dialogical Self Theory** (pp. 423-437). Cambridge; Cambridge University Press, 2012.

LÉVINAS, E. *Entre nós. Ensaios de Alteridade*. Petrópolis: Editora Vozes: 2004. (Ed. original 1991). Retirado de: s139e.storage.yandex.net. Acesso em 17 set 2017.

- MELLO, N. V. de. **A ética da alteridade em Emmanuel Lévinas**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.
- PAZ, O. La consagración del instante. In: ADORNO, T. A., FRANCASTEL P. et al. **El arte en la sociedad industrial** (pp. 127-138). Buenos Aires: Rodolfo Alonso, 1973. (Original em frances, 1960)
- PIERRON, J. –P. **Le climat familial. Une poétique de la famille**. Paris : Cerf, 2009.
- RABINOVICH, E. P. A poética da casa da minha infância ou como o ser criança escreveu minha vida. In: RABINOVICH, E. P., REIS, LILIAN P. C., LEAL, T. C. M., REINA, V. S. (Orgs.). **Famílias e poéticas da infância. Relatos autobiográficos**. (pp. 53-60). Curitiba: Juruá, 2013.
- RABINOVICH, E. P. **Os herdeiros da Colônia Philipppson: trajetória de uma família de judeus imigrantes no Rio Grande do Sul**. São Paulo: AllPrint, 2015.
- RABINOVICH, E. P. Canto e cantos. In E. P. RABINOVICH, A. C. S. BASTOS, M. A. V. SILVA, T. C. M. LEAL (Eds.). **Autoetnografia colaborativa e investigação autobiográfica. A casa, os silêncios e os pertencimentos familiares** (pp. 191-198). Curitiba: Juruá, 2016.
- SOUZA, C. B. S., MOREIRA, C. C., BRITO, E. S., FREITAS, J. V., ROSAS, M. L. G., AMORIM, R. C., SÁ, S. M. P. Rotas metodológicas de um barco à deriva. In E. P. RABINOVICH, A. C. S. BASTOS, M. A. V. SILVA, T. C. M. LEAL (Eds.). **Autoetnografia colaborativa e investigação autobiográfica. A casa, os silêncios e os pertencimentos familiares** (pp. 25-36). Curitiba: Juruá, 2016.
- TURNER, V. W. **O processo ritual: estrutura e anti-estrutura**. Petrópolis: Vozes, 1974.
- WINNICOTT, D. W. Le corps et le self. **Nouvelle Revue Psychanalyse**, v. 3, p. 37-48, 1971.

NARRATIVAS DE EXPERIÊNCIAS INTERGERACIONAIS EM UM PROJETO DE EXTENSÃO: IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL E PESSOAL DOS ACADÊMICOS

Data de aceite: 15/05/2020

Data da Submissão: 04/02/2020

Janaína Vieira Eduardo

Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
– PUC MINAS
Poços de Caldas - MG
<http://lattes.cnpq.br/2148311140639238>

Kátia Maria Pacheco Saraiva

Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
– PUC MINAS
Poços de Caldas - MG
<http://lattes.cnpq.br/6703013800640804>

RESUMO: Modificações econômicas, sociais e culturais nos últimos anos provocaram alterações na organização da sociedade, principalmente, pelo fortalecimento do modelo capitalista de produção do trabalho. Esse contexto tornou-se favorecedor aos jovens, considerados adequados para o trabalho, porém os velhos foram sendo afastados do convívio social por não atenderem às expectativas do mercado. Conseqüentemente esse cenário social afetou os modos de relação e provocou um distanciamento geracional que culminou em preconceitos e estereótipos presentes até hoje. Diante disso, surge a necessidade de se pensar

formas de aproximação entre as gerações a fim de desconstruir ideias pré-estabelecidas sobre a pessoa idosa. Isso é possível através da promoção de programas e criação de projetos que incentivam a convivência intergeracional. O presente trabalho teve por objetivo analisar narrativas da experiência de universitárias que participaram de um projeto de extensão o qual possibilitava uma convivência direta entre jovens estudantes e idosos de uma Instituição de Longa Permanência para Idosos (ILPI). Os dados da pesquisa foram coletados através de entrevista não diretiva e analisados pela Análise de Conteúdo. As entrevistadas foram três universitárias dos cursos de Fisioterapia, Psicologia e Enfermagem que participavam do projeto. As narrativas das estudantes mostraram que a participação no projeto de extensão permitiu aproximação com a história dos idosos através dos seus relatos autobiográficos. Além disso, houve impactos subjetivos na vida das estudantes quando rememoravam suas vivências na ILPI, apresentando aspectos de suas vidas pessoais. Por fim concluiu-se que a experiência intergeracional das estudantes nesse projeto possibilitou um espaço educativo e formativo, sendo percebidas mudanças de olhar sobre os velhos e a velhice, troca de saberes, formação profissional e pessoal e

transformações na maneira de pensar e perceber o mundo.

PALAVRAS-CHAVE: Experiência Intergeracional; Narrativas; Formação profissional; Formação pessoal.

NARRATIVES OF INTERGERATIONAL EXPERIENCES IN AN EXTENSION PROJECT: IMPLICATIONS FOR ACADEMIC PROFESSIONAL AND PERSONAL TRAINING

ABSTRACT: Economic, social and cultural changes in recent years have caused changes in the organization of society, mainly by strengthening the capitalist model of labor production. This context became favorable to young people, considered suitable for the job, but the old people were being removed from social life because they did not meet market expectations. Consequently, this social scenario affected the modes of relationship and caused a generational distance that culminated in prejudices and stereotypes that are still present. In view of this, there is a need to think about ways of bringing the generations together in order to deconstruct pre-established ideas about the elderly. This is possible through the promotion of programs and the creation of projects that encourage intergenerational coexistence. The present work aimed to analyze narratives of the experience of university students who participated in an extension project which made possible a direct coexistence between young students and the elderly of a Long Stay Institution for the Elderly. The research data were collected through a non-directive interview and analyzed by Content Analysis. The interviewees were three university students from the Physical Therapy, Psychology and Nursing courses who participated in the project. The students' narratives showed that participation in the extension project allowed an approximation with the history of the elderly through their autobiographical reports. In addition, there were subjective impacts on the students' lives when they recalled their experiences at the long-term nursing home, presenting aspects of their personal lives. Finally, it was concluded that the intergenerational experience of the students in this project enabled an educational and training space, with changes in looking at the elderly and old age, exchange of knowledge, professional and personal training and changes in the way of thinking and perceiving the world.

KEYWORDS: Intergenerational experience; Narratives; Professional qualification; Personal formation.

1 | INTRODUÇÃO

1.1 O envelhecimento e as relações intergeracionais

Após a Segunda Guerra Mundial, alguns acontecimentos provocaram

mudanças econômicas, sociais e culturais na sociedade. De acordo com Lima (2007), com a Revolução Industrial houve alterações nas estruturas sociais devido às transformações das sociedades rurais em urbanas organizativas, caracterizadas por faixas etárias distintas. Nesse cenário, as crianças ganharam atenção com o advento da escolarização e os jovens e adultos foram valorizados por terem vigor para atender as necessidades de produção econômica vigente. Já aos velhos foi direcionada a aposentadoria devido à incapacidade de cumprir uma jornada de trabalho. Essa visão incapacitante da velhice perdura até os dias atuais. Segundo Novaes (2000):

Na sociedade moderna, consumista e imediatista, os velhos são encarados como um peso social, sempre recebendo benefícios e não dando nada em troca. Os valores da juventude predominam como os de beleza, de energia e de ativismo (NOVAES, 2000, p. 31).

Dessa forma, inicia-se a consolidação do preconceito etário, que afirma a importância da juventude e a irrelevância do velho para a nova sociedade. O encontro entre as gerações deixa de ser dialético e torna-se desimportante. Em contexto familiar, esses encontros entre jovens e velhos ainda acontecem devido à configuração das relações (avós e netos), por exemplo, mas quando se trata de instituições, os velhos não possuem representatividade, são estranhos à sociedade. Nas palavras de Silva et al (2012):

O idoso institucionalizado constitui-se, quase sempre, como um grupo privado de seus projetos, pois se encontra afastado da família, da casa, dos amigos, das relações nas quais sua história de vida foi construída (SILVA et al, 2012, p. 181).

A ruptura entre as relações e a diferenciação entre gerações pode provocar consequências negativas para a convivência em sociedade. De acordo com Moragas (2004) “o ser humano é sociável por natureza e a falta de relação é utilizada em todas as idades como um indicador de marginalização e possível desajuste social, origem de condutas negativas para o indivíduo e a sociedade” (MORAGAS, 2004, p. 19). Nesse sentido é importante observar que as consequências negativas do afastamento das gerações não estão relacionadas apenas aos idosos, mas afetam os jovens e as crianças que adquirem uma visão errônea da velhice ao longo da história. Desse modo, emerge a necessidade de mudanças em ideias pré-concebidas sobre a velhice através de investimentos em meios que aproximam as gerações. Com a promulgação da Lei nº 10.741, que estabeleceu o Estatuto do Idoso em outubro de 2003, foi garantido aos idosos o direito à intergeracionalidade. O título I, artigo 3º, item IV, dispõe sobre a prioridade na “viabilização de formas alternativas de participação, ocupação e convívio do idoso com as demais gerações”. Posteriormente, no título II, dos direitos fundamentais, artigo 21: “Os idosos participarão das comemorações de caráter cívico ou cultural, para transmissão

de conhecimentos e vivências às demais gerações, no sentido da preservação da memória e da identidade culturais” (BRASIL, 2003). Nesse contexto, percebe-se a importância da convivência intergeracional como forma de desmistificar as representações sociais sobre o envelhecimento. De acordo com França e outros (2010), “o convívio intergeracional é um dos mais valiosos instrumentos para a quebra de preconceitos, para a passagem de conhecimentos, ajuda mútua, solidariedade e amizade” (FRANÇA et al, 2010a, p. 523).

Uhlenberg (2000), citado por Cachioni e Aguilár (2008), mostra resultados positivos das relações entre gerações independentes do grau de parentesco. Primeiramente, o autor aponta para o fato dos idosos poderem oferecer contribuições que vão ao encontro de necessidades dos jovens, tais como cuidado, treinamento, supervisão e transferência de recursos materiais. Segundo, que os jovens podem canalizar seu potencial e energia para atender às necessidades dos idosos quanto à informação e à tecnologia e, assim, terem oportunidade de desenvolver o senso de cidadania. Terceiro, que preconceitos e estereótipos existentes em ambos os grupos, por influência de ambientes altamente sectários, podem ser dissipados. (UHLENBERG, 2000 apud CACHIONI; AGUILAR, 2008a).

Diversas pesquisas realizadas com programas de intergeracionalidade mostraram a importância dessas ações na construção de alternativas para a conservação da vida, da identidade e das capacidades individuais dentro do coletivo em sociedade. Uma referência de programa que permite essa dinâmica é o Sesc São Paulo, onde há 200 espaços de uso comum à todas as faixas etárias e no ano de 2004 implantou um novo programa chamado “SESC Gerações” que realiza atividades artísticas, culturais, esportivas e turísticas juntamente com pessoas de todas as idades que têm a oportunidade do convívio intergeracional (MIRANDA, 2004).

1.2 Extensão universitária e experiências narrativas

A universidade é um espaço coletivo no qual diversas faixas etárias se relacionam na dinâmica do ensino e da aprendizagem proporcionando aos estudantes e professores, vínculos com a comunidade através de projetos de extensão, pesquisa e intervenções em diversas áreas de conhecimento. Um estudo feito por França e outros (2010) sobre a relevância dos programas intergeracionais, mostra que as universidades podem propor à comunidade atividades que integrem pessoas de diversas gerações, além de facilitar o desenvolvimento das relações interpessoais e a solidariedade. Segundo os autores:

A universidade, ao adotar um programa intergeracional, além de promover os inúmeros benefícios para a comunidade, poderá cumprir a função social da academia, possibilitando a captação de recursos e investimentos, e o aprofundamento de pesquisas futuras nesta área (FRANÇA et al 2010b, p. 529).

Em uma pesquisa realizada por Dellmann e outros (1994), verificou-se mudanças de atitudes em relação à velhice ocorridas a partir de atividades educativas de 45 estudantes universitários (19 a 23 anos) que exerciam atividades práticas na área gerontológica e 25 estudantes idosos (65 a 85 anos). Todos frequentavam um programa de educação permanente. Ao final das atividades constatou-se que após o programa, os universitários apresentaram mudança de olhar sobre a velhice e os idosos tornaram-se mais positivos diante do envelhecimento (DELLMANN 1994, apud CACHIONI; AGUILAR, 2008b).

Outra pesquisa, na área de Fisioterapia, realizada com estudantes da UFPB (Universidade Federal da Paraíba) a partir das experiências vivenciadas no estágio em uma Instituição de Longa Permanência para Idosos, mostrou as transformações na formação acadêmica dos alunos em relação aos benefícios profissionais e pessoais. Nos relatos percebeu-se a presença do crescimento profissional, humanização, escuta ao paciente, reflexão sobre o futuro, dentre outros aspectos positivos da experiência com os idosos (DUTRA et al, 2008).

Destacando a importância da universidade como facilitadora para aproximar gerações, é pertinente referir-se à extensão universitária como uma forma pontual de convivência do acadêmico com a comunidade e conseqüentemente com espaços que permitam trocas intergeracionais. A extensão universitária é entendida como:

Ação integrante do processo formativo acadêmico, que ocorre por meio de vivências que provocam trocas e relações numa realidade social. É espaço de reflexão crítica para repensar ações acadêmicas frente às demandas sociais e à formação de profissionais protagonistas de transformações sociais (FORPROEX, 2006).

A extensão é espaço propício para a formação profissional e pessoal dos acadêmicos envolvidos. Ao permitir a aproximação com a prática, ela se torna relevante para os estudantes e oferece contribuições às comunidades envolvidas. Um estudo realizado por Silva e outros (2013) com alunos de Enfermagem em uma experiência extensionista com idosos, mostrou as mudanças ocorridas na vida dos acadêmicos depois de vivenciarem as trocas e diálogos com os idosos. Percebeu-se que essa vivência fortaleceu os cuidados integrais à saúde, os processos formativos como um todo e melhorou a articulação entre teoria e prática dos conhecimentos adquiridos na universidade (SILVA et al, 2013).

Dentre todas as possibilidades que a extensão oferece, pode-se observar que a prática extensionista gera conseqüências importantes na vida de quem participa e é interessante pensar que cada universitário vivencia e entende a experiência de uma maneira diferente. Isso se dá porque os indivíduos possuem culturas distintas e não compreendem um fenômeno da mesma maneira que o outro compreende. Assim, a existência narrativa na vida das pessoas é marcada pela fragmentação, pela

experiência cotidiana das contradições vivas, da tensão social, religiosa e política. Desse modo, a extensão pelas suas características, pode se constituir nesse espaço de formação no qual permite a disseminação de todas as idiosincrasias presentes em cada pessoa ou grupo. Compreender a experiência a partir de narrativas implica uma postura atenta e comprometida do pesquisador no engajamento da descrição e na observação criteriosa do sujeito pesquisado, já que, tratar de narrativas é tratar do comprometimento com a vida dos sujeitos que narram e com a própria vida do sujeito que pesquisa. Essa questão é bastante discutida pelos autores Jean Clandinin e Michael Connelly (2011) no livro, *Pesquisa Narrativa*, resumidamente aludida por Mariani e Mattos (2012): “São vidas e histórias em movimento, tanto dos participantes da pesquisa quanto do pesquisador, uma vez que a pesquisa narrativa tem como uma de suas características fundantes a *relação*” (MARIANI; MATTOS, 2012, p. 665). A pesquisa narrativa, portanto, não ocorre de maneira individual. Quando uma pessoa narra, ela supõe experiência, relação, história, linguagem e criatividade.

A presente pesquisa apresenta a experiência intergeracional vivida por estudantes da PUC Minas em um projeto de extensão ocorrido numa Instituição de Longa Permanência para idosos (ILPI) na cidade de Poços de Caldas- MG. Nomeado como “*Vem Cuidar! Promoção da saúde e cidadania do idoso institucionalizado*” o projeto buscava integrar os idosos em atividades de lazer, dinâmicas em grupo, dança, oficinas de jogos de memória promovendo recreação e valorização cultural. O projeto contou com alunas (os) dos cursos de Fisioterapia, Psicologia e Enfermagem. Através das atividades realizadas, os alunos puderam relacionar teoria e prática e pensarem sobre atitudes em relação ao outro e a si mesmo. Nesse contexto, a pesquisa buscou investigar as consequências das experiências dos acadêmicos no projeto *Vem Cuidar*, buscando analisar as vivências das universitárias na instituição e as transformações ocorridas na formação acadêmica das mesmas. Na pesquisa foram incluídas pessoas que já estavam há alguns semestres no projeto e também que haviam entrado há pouco tempo. Assim, as narrativas das graduandas conectaram passado, presente e, em diversos momentos, futuro.

2 | OBJETIVOS

Analisar a vivência das trocas intergeracionais por universitárias participantes de um projeto de extensão e as implicações para sua formação profissional e pessoal.

3 | JUSTIFICATIVA

O estudo foi pensado a partir de uma experiência pessoal no projeto de extensão *Vem Cuidar*. Ao participar do projeto por alguns meses, a pesquisadora entendeu a necessidade de valorizar o espaço institucional como um lugar de formação. Cada dia que entrava e saía do local, percebia um aprendizado que incitava momentos de reflexões sobre a vida e sobre a profissão que escolhera. Conhecendo os escritos de Dulce Critelli (2012) foi possível refletir sobre aspectos importantes da narrativa como uma construção pessoal da minha própria história no projeto:

No extenso caminho entre nosso nascimento e nossa morte, acumulam-se nossos enfrentamentos dos fatos da vida – a construção de nossa história. [...] A narrativa [...] captura a personagem que temos sido, fomos e podemos ser. É a narrativa que descortina os fios de sentido que nos conduziram e motivaram e não os havíamos percebido (CRITELLI 2012, p.39).

Pensando nisso, ouvir as narrativas das colegas de projeto e compartilhar com elas nossas histórias, registrando-as e tornando-as memória para nossa formação foi o que motivou essa pesquisa. Esse estudo se propõe, além de apresentar a experiência da extensão universitária, contribuir também para reflexões sobre a convivência e a necessidade da promoção e incentivo de ações intergeracionais nos espaços de formação acadêmica.

4 | METODOLOGIA

O procedimento adotado para a pesquisa foi o estudo de campo. Para Marconi e Lakatos (2017), este estudo consiste “na observação de fatos e fenômenos tal como ocorrem espontaneamente, na coleta de dados a eles referentes e no registro de variáveis que se presumem relevantes para analisá-los” (MARCONI; LAKATOS, 2017, p. 203). O estudo possui uma abordagem qualitativa. Segundo Minayo (2004), a pesquisa qualitativa, “trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido como parte da realidade social” (MINAYO, 2004, p. 21).

4.1 Participantes

O estudo contou com a colaboração de três estudantes universitárias com idades entre 19 e 20 anos dos cursos de Psicologia, Fisioterapia e Enfermagem da PUC Minas *campus* Poços de Caldas-MG, que participaram do projeto *Vem Cuidar*. Elas receberam nomes fictícios para a preservação de suas identidades.

4.2 Instrumentos

Como instrumento de coleta de dados, foi utilizada a entrevista não diretiva.

De acordo com Richardson (2012), nesse modelo de entrevista “o entrevistador não formula perguntas pré-fixadas, apenas sugere o tema geral em estudo e leva o entrevistado a um processo de reflexão sobre esse tema” (RICHARDSON, 2012). Essa forma de entrevista é a mais adequada quando se objetiva usar a narrativa. Ela permite que a linguagem oral se evidencie e que as histórias sejam organizadas e categorizadas através da transcrição.

4.3 Procedimentos de coleta e análise dos dados

Para a realização das entrevistas foi solicitada a autorização das universitárias por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) apresentado às mesmas. As entrevistas foram realizadas nos dias 11/05/2016 e 16/05/2016 dentro da Instituição onde moravam os idosos. Foi utilizado um aparelho celular para a gravação das falas.

A análise dos dados foi feita utilizando a técnica de análise de conteúdo que é conceituada como por Severino (2016) como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações (...). A análise de conteúdo atua sobre a fala, sobre o sintagma. Ela descreve, analisa e interpreta as mensagens/enunciados de todas as formas de discurso, procurando ver o que esta por detrás das palavras. (SEVERINO, 2016, p. 129).

5 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os dados coletados através das entrevistas demonstraram uma variedade de colocações presentes no conteúdo da fala das universitárias sobre as contribuições do projeto de extensão para suas respectivas formações acadêmicas. Emergiram concepções semelhantes na comparação das respostas das três entrevistadas. Sendo assim, as respostas foram organizadas em três categorias. A primeira categoria foi nomeada como *Troca de saberes*, a segunda, como *Vivências profissionais e acadêmicas* e a terceira como *Vivências subjetivas*.

Na categoria *Troca de saberes* foram incluídas as considerações sobre a reciprocidade de aprendizagem entre universitário e idoso. A fala de Lauren, estudante do curso de Fisioterapia, evidencia aspectos de uma aprendizagem dialética que ocorria mediante a convivência com os idosos:

Eu cresço com eles e eu entendo que mesmo que eles estejam numa fase mais avançada que a minha, eles tem muito a contribuir pra mim. (...) da mesma forma que eles podem aprender um pouco comigo, eu também tenho muito mais a aprender com eles. (Lauren, Curso de Fisioterapia).

A segunda categoria, *Vivências profissionais e acadêmicas*, demonstrou que os acadêmicos estão atentos ao crescimento da população idosa e, portanto, torna-se necessário conhecer a realidade dos idosos para proporcionar uma atenção

especializada aos mesmos. Nessa categoria também incluem aspectos relacionados ao vínculo, escuta e compreensão necessários no cuidado do paciente. A fala de Lauren expressa a preocupação em estar preparada para receber a demanda futura de pessoas idosas para cuidar:

Se a gente parar pra pensar, a população daqui um tempo vai estar muito mais envelhecida do que está hoje e a gente vai receber cada vez mais pessoas da terceira idade para cuidar. (Lauren, Curso de Fisioterapia).

Na fala de Missy, observa-se a importância da experiência do convívio com os idosos para atuação futura:

Eu acho que pra mim aqui está sendo quase um estágio, porque quando eu começar trabalhar, eu quero trabalhar na UTI adulto. Geralmente na UTI adulto se encontram muitos idosos. (Missy, Curso de Enfermagem).

Na categoria *Vivências subjetivas* está contida a maior parte das falas das universitárias. Percebeu-se que as trocas intergeracionais no projeto de extensão proporcionou uma diversidade de experiências e sentimentos diretamente ligados à concepções pessoais que as estudantes vivenciaram na convivência com os idosos. Nos discursos das estudantes emergiram aspectos relacionados à afetividade, solidariedade, gratidão, domínio próprio, consciência da própria condição humana em relação ao outro, além de implicações na visão sobre o mundo e reflexões sobre o futuro.

A convivência com pessoas idosas para uma das universitárias surgiu como uma experiência nova. Em contrapartida, para outra estudante, o idoso é reconhecido como parte da família e figura representante do afeto familiar. Observa-se pelas falas abaixo:

Eu não tenho muito esse contato com os idosos, foge do meu convívio, eu não tenho isso em casa, eu não tenho isso no meu vínculo de relações. (Lauren, Curso de Fisioterapia).

Eu acho que aqui eu me identifico muito com algumas pessoas que eu vejo, muito com minha avó. A dona Flor mesmo, ela me lembra demais ela. (...) eu me sinto bem aqui, é como se eu tivesse o meu cantinho que fossem os meus avós e eu cuidando deles. (Missy, Curso de Enfermagem).

Um assunto que emergiu nas três entrevistas, esteve relacionado à visão de mundo e a possibilidade de consciência sobre o tempo presente e sobre o futuro. Observa-se na fala de Clarisse a questão da temporalidade quando lhe é perguntado sobre as mudanças ocorridas após sua entrada no projeto:

Eu acho que dar valor nas pessoas próximas, quem a gente tem mesmo. (...) valorizar o tempo em si, porque o nosso tempo é curto, a gente não sabe o dia de amanhã. (Clarissa, Curso de Psicologia).

Na fala de Missy também foi possível perceber a preocupação em relação ao futuro ao ver a situação de isolamento que alguns idosos se encontravam:

Aqui a gente percebe que a maioria das pessoas estão muito solitárias. (...) elas foram abandonadas e eu me coloco no lugar pensando, nossa e se for eu no futuro? Eu vou querer ter alguém pra estar do meu lado. (Missy, Curso de Enfermagem).

Os impactos emocionais envolvidos na vivência das universitárias com os idosos ficaram evidentes. Percebeu-se que o contato com eles gerou desafios, mas possibilitou amadurecimento nas participantes. As alterações na maneira de perceber o mundo também impactaram as universitárias gerando mudanças nas relações fora do ambiente do projeto, em convivência com outras pessoas. Nas palavras de Boff (2006), “a convivência proporciona a dinâmica da existência humana, e seu aprendizado se dá como construção coletiva do saber, da visão de mundo, dos valores que orientam a vida” (BOFF, 2006, p. 33).

Observou-se que as trocas intergeracionais no projeto de extensão provocaram impactos significativos na vida das participantes, abrindo possibilidades de se repensar ações educativas voltadas para os velhos. Ainda que essa educação se estabeleça como um processo que, por diversas vezes, é esbarrada por representações sociais conflitantes, ela está ocorrendo e aponta o início de um caminho promissor. Nesse contexto, cabe aqui as palavras de Sánchez e outros (2010):

Os processos de aprendizagem podem ser um caminho de aproximação e construção de relações sociais entre gerações, porque por meio de projetos e práticas é que se constroem as relações que, além de favorecer o intercâmbio e a interação, potencializam a transmissão entre pessoas de diferentes idades construindo um coletivo que aprende conjuntamente (SÁNCHEZ et al, 2010 apud SARAIVA, 2012, p. 95).

Nesse contexto pode-se dizer que as trocas intergeracionais permitem o desaparecimento de preconceitos, o desenvolvimento de amizades e maior conhecimento sobre o envelhecimento. Especificamente na instituição estudada essas trocas aproximaram jovens universitários e idosos, abrindo espaço para repensarem a vida, as práticas e o convívio, constituindo-se como um canal para o desenvolvimento de uma formação mais humana e cidadã voltada para ações efetivas no âmbito profissional e pessoal de acadêmicos. Diante disso, ressalta-se a importância da articulação de experiências intergeracionais na universidade como parte do incentivo à convivência entre as gerações. Segundo Menezes e Síveres (2013), “tais pressupostos são um convite para que a universidade se consagre como uma instituição de futuro, de utopia e de esperança, e convoque a extensão para se unir a esse projeto” (MENEZES; SÍVERES, 2013, p. 42, 43).

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considera-se que os objetivos dessa pesquisa foram alcançados e que mediante o estudo realizado abriram-se novas possibilidades de pesquisa. Foi possível perceber que o campo do envelhecimento possui vasta gama de investigação e que há a necessidade de explorar os conhecimentos acerca dessa área e desse processo em que todo ser humano vivencia. As narrativas mostraram a importância da aproximação entre as gerações e suas consequências para experiências profissionais e pessoais vividas por cada estudante, estabelecendo-se como processo educativo imprescindível no desenvolvimento de ações humanizadas e responsáveis em relação ao idoso.

REFERÊNCIAS

BOFF, Leonardo. **Ética da vida**. Rio de Janeiro: Sextante, 2005.

BRASIL. **Estatuto do idoso**. Brasília, Out. 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.741.htm>. Acesso em: 21/01/2020.

CACHIONI, Meire; AGUILAR, Luis Enrique. A convivência com pessoas idosas em instituições de ensino superior: a percepção de alunos da graduação e funcionários. **Revista Kairós**, São Paulo, p. 80-82, Jun. 2008. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/kairos/article/viewFile/2512/1597>>. Acesso em: 01/02/2020.

CRITELLI, Dulce Mára. **História pessoal e sentido da vida: historiobiografia**. São Paulo: EDUC: FAPESP, 2012.

DUTRA, Isabel Cristina Bezerra; MARTINS, Rebeca Vinagre. et al. **Impacto Da Experiência com idoso institucionalizado na formação acadêmica em Fisioterapia**. Centro de Ciências da Saúde/ Departamento de Fisioterapia. UFPB, Paraíba, p. 5-6, 2008. Disponível em: <http://www.prac.ufpb.br/anais/xenex_xienid/xi_enid/monitoriapet/ANAIS/Area6/6CCSDFMT01.pdf>. Acesso em: 01/02/2020.

FRANÇA; Lucia Helena de Freitas Pinho; SILVA, Alcina Maria Testa Braz; BARRETO, Márcia Simão Linhares. **Programas intergeracionais: quão relevantes eles podem ser para a sociedade brasileira?** Revista Brasileira de Geriatria e Gerontologia. Rio de Janeiro, p. 521-527, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1809-98232010000300017&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 03/02/2020.

Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras - FORPROEX. **Indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão e a flexibilização curricular: uma visão da extensão**. Brasília: MEC/SESu, 2006. Disponível em: <https://www.unifal-mg.edu.br/extensao/files/file/colecao_extensao_univeristaria/colecao_extensao_universitaria_4_indissociabilidade.pdf>. Acesso em: 22/01/2020.

LIMA, Cristina Rodrigues. **Programas Intergeracionais: um estudo sobre as atividades que aproximam as diversas gerações**. Campinas/SP; 2007: Dissertação de Mestrado em Gerontologia, Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000422546>>. Acesso em: 10/03/2019.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 8 ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MARIANI, Fábio; MATTOS, Magda. CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEI/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011. **Revista Educ. Públ.** Cuiabá, 2012, v. 21, n. 47, p. 663-667. Disponível em: <http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/viewFile/1766/1329>. Acesso em: 28/03/2019.

MENEZES, Ana Luisa Teixeira; SÍVERES, Luís. **Transcendendo Fronteiras: A Contribuição da Extensão das Instituições Comunitárias de Ensino Superior (Ices)**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, p. 31-43, 2013. Disponível em: www.unisc.br/portal/upload/com_editora_livro/transcendendofronteiras.pdf. Acesso em: 15/04/2019.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2004.

MIRANDA, Danilo de Santos. O Estatuto do idoso, a Cidade e o Convívio Entre as Gerações. **Revista A terceira idade**. Publicação técnica editada pelo SESC Serviço Social do Comércio, São Paulo, v.15, n. 29, p. 6, Jan. 2004. Disponível em: http://www.sescsp.org.br/files/edicao_revista/a9d4ef4d-6cfb-4d65-9134-4b8797561815.pdf. Acesso em: 25/01/2020.

MORAGAS, Ricardo. As relações intergeracionais nas sociedades contemporâneas. **Revista A terceira idade**. Publicação técnica editada pelo SESC Serviço Social do Comércio, São Paulo, v.15, n. 29, p. 7-27, Jan. 2004. Disponível em: https://www.sescsp.org.br/online/artigo/8421_AS+RELACOES+INTERGERACIONAIS+NAS+SOCIEDADES+CONTEMPORANEAS. Acesso em: 21/01/2020.

NOVAES, Maria Helena. **Psicologia da Terceira Idade: Conquistas possíveis e rupturas necessárias**. 2. Ed. Rio de Janeiro: Nau, 2000.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa Social: Métodos e Técnicas**. 3 ed. São Paulo: Atlas, 2012.

SARAIVA, Kátia Maria Pacheco. Projeto de Lazer Intergeracional “Sacudindo à Memória”: promovendo encontros intergeracionais na universidade. **Revista Portal de Divulgação**. PUC-Minas, n.28, Dez. 2012. Disponível em: <http://www.portaldoenvelhecimento.com/revista-nova/index.php/revistaportal/article/view/322>. Acesso em: 17/05/2019.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 24 ed. Perdizes- SP: Cortez, 2016.

SILVA, A.F.L.; RIBEIRO, C.D.M.; SILVA JÚNIOR, A.G. **Pensando extensão universitária como campo de formação em saúde: uma experiência na Universidade Federal Fluminense, Brasil**. Interface (Botucatu), v.17, n.45, p.371-379, abr./jun. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832013000200010. Acesso em: 01/02/2020.

SILVA, Bárbara Coeli Oliveira et al. **Experiências vivenciadas por acadêmicos de enfermagem com idosos institucionalizados e não institucionalizados**. São Paulo (SP), p. 181, jun. 2012. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/kairos/article/viewFile/13815/10190>. Acesso em: 01/02/2020.

A PESQUISA (AUTO) BIOGRÁFICA E A EDUCAÇÃO AMBIENTAL: A FORMAÇÃO DE VALORES E A ÉTICA DO CUIDADO NO AMBIENTE ESCOLAR

Data de aceite: 15/05/2020

Tereza Joelma Barbosa Almeida

Licenciada em Ciências Biológicas pela Faculdade Jorge Amado – Salvador - BA.

Especialista em Análises Clínicas pela Universidade Católica do Salvador – UCSal.

Especialista em Educação Ambiental pela UNINTER. Mestre em Planejamento Ambiental pela Universidade Católica do Salvador - UCSal.

Professora da Rede Estadual de Ensino da Bahia.

Universidade Católica do Salvador – UCSAL

terezajo1@yahoo.com.br

Ana Sueli Teixeira de Pinho

Doutora em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia.

Professora Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Autobiografia, Formação e História Oral – GRAFHO da Universidade do Estado da Bahia.

Universidade Católica do Salvador – UCSAL

anasuelipinho@yahoo.com.br

RESUMO: O artigo tem por objetivo apresentar as contribuições da pesquisa (auto) biográfica no desenvolvimento da educação ambiental, tendo em vista a formação de valores para a ética do cuidado no ambiente escolar. O texto tem como referência uma pesquisa de Mestrado em Planejamento Ambiental, desenvolvida na Universidade Católica do

Salvador, cujo campo empírico foi uma escola pública estadual, no município de Ribeira do Pombal-BA. A pesquisa de natureza qualitativa, do ponto de vista metodológico, assumiu a abordagem (auto) biográfica e utilizou os grupos focais e as entrevistas narrativas como instrumentos de pesquisa. A partir da análise de excertos das narrativas (auto) biográficas dos estudantes, definimos categorias teóricas, das quais destacamos as representações sociais dos estudantes como um referencial de vida e os sentidos dos valores humanos para a educação ambiental. Para compreendê-las buscamos estabelecer diálogos com autores como Moscovici (2015) e Halbwachs (1990) entre outros. Foi possível constatarmos que o trabalho (auto) biográfico revela potencial para o desenvolvimento de valores éticos dos estudantes, ao explorar a relação intrapessoal e a emergência de suas representações sociais, além de se constituir em um importante instrumento para a compreensão dos professores sobre as formas de relação dos estudantes com o ambiente escolar, os quais revelam os valores construídos e aplicados por estes. Dessa forma, concebemos a pesquisa (auto) biográfica como um relevante instrumento pedagógico que pode ser desenvolvido pelas diversas áreas de conhecimento, no sentido de

transformar a educação ambiental numa prática concreta, que considera os sujeitos e suas relações com o ambiente escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Narrativas (auto) biográficas. Ética do cuidado. Educação Ambiental.

BIOGRAPHIC (SELF) RESEARCH AND ENVIRONMENTAL EDUCATION: FORMATION OF VALUES AND ETHICS OF CARE IN THE SCHOOL ENVIRONMENT

ABSTRACT: The present article aims to exhibit the contributions of (auto) biographical research in the development of environmental education, with a view to formation values for the ethics of care in the school environment. The text is based on a Master's research in Environmental Planning, developed at the Catholic University of Salvador, whose empirical field was a state public school, in the city Ribeira do Pombal-BA. Qualitative research, from a methodological point of view, took the (auto) biographical approach and used focus groups and narrative interviews as research instruments. From the analysis of excerpts from the students' (auto) biographical narratives, we define theoretical categories, from which we highlight the students' social representations as a reference for life and the meanings of human values for environmental education. To understand them, we seek to establish dialogues with authors such as Moscovici (2015) and Halbwachs (1990) among others. It was possible to verify that the (auto) biographical work reveals potential for the development of students' ethical values, by exploring the intrapersonal relationship and the emergence of their social representations, in addition to being an important instrument for the teachers' understanding of the forms relationship between students and the school environment, which reveal the values constructed and applied by them. Thus, we conceive (auto) biographical research as a relevant pedagogical tool that can be developed by the various areas of knowledge, in order to transform environmental education into a concrete practice, which considers the subjects and their relations with the school environment.

KEYWORDS: (auto) biographical narratives. Care ethics. Environmental education.

1 | INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como referência uma pesquisa de Mestrado em Planejamento Ambiental, desenvolvida na Universidade Católica do Salvador, cujo campo empírico foi uma escola pública estadual, no município de Ribeira do Pombal-BA e objetiva apresentar as contribuições da pesquisa (auto) biográfica no desenvolvimento da educação ambiental, tendo em vista a formação de valores para a ética do cuidado no ambiente escolar. A abordagem (auto) biográfica adotada

para o desenvolvimento da pesquisa revelou-se uma estratégia potencial para o desenvolvimento da educação ambiental dentro do ambiente escolar.

É importante ressaltar que a educação ambiental pode se constituir como uma excelente oportunidade de formação para o ensino de valores éticos no ambiente escolar, de modo a promover o diálogo entre as diferentes áreas do currículo. Jacobi (2003) destaca que o desafio que se coloca é o de formular uma educação ambiental que seja crítica e inovadora, formal e não formal, voltada para a transformação social. O seu enfoque deve buscar uma perspectiva de ação holística que relaciona o homem, a natureza e o universo, tendo como referência o fato de que os recursos naturais se esgotam e que o principal responsável pela sua degradação é o ser humano. Nessa visão educacional, o ensino de valores é de grande relevância, e o tratamento ético é um aspecto educacional essencial a ser considerado nesse contexto.

Com essa compreensão, o currículo escolar necessita, pois, tomar uma dimensão mais abrangente, não se limitando apenas ao ensino de conteúdos informativos, mas, principalmente, entendendo que o conhecimento é uma construção social, que se efetiva a partir das relações sociais e experiências vividas pelos estudantes e isso inclui o aprendizado de valores socialmente importantes. Além disso, Jacobi (2003) salienta que a educação ambiental necessita ser vista como um processo de permanente aprendizagem, que valoriza os diversos tipos de conhecimento e forma cidadãos com consciência local e planetária.

Cidadania aqui tem a ver com a identidade e o pertencimento do cidadão a uma coletividade. A educação ambiental, como formação e exercício de cidadania, refere-se, então, a um novo modo de encarar a relação do ser humano com o outro e com a natureza, baseada em uma ética, que pressupõe outros valores morais e uma forma diferente de ver o mundo. Nessa perspectiva, as transformações sociais, as políticas públicas e educacionais vão se organizando e se estruturando, criando e implementando leis que contemplem a urgente necessidade do desenvolvimento da Educação Ambiental, nos mais diversos contextos sociais e, em especial, no âmbito escolar.

As contribuições das narrativas (auto) biográficas para o desenvolvimento da educação ambiental se estabelece na dimensão da relação intrapessoal dos estudantes, ou seja, na relação do estudante com ele mesmo, conduzindo-o a uma reflexão ética, que ao buscar na sua memória lembranças de vida, modelos de comportamentos que são seus referenciais pessoais, emerge o reconhecimento do conjunto de princípios e valores que movem seus comportamentos, sua percepção socioambiental, sentimentos, posicionamentos narrativos, relações interpessoais socioafetivas, entre outros aspectos. As narrativas (auto) biográficas se revelam como um instrumento de reflexão ética, que pode ser explorado dentro dos ambientes

escolares, sendo uma atividade exequível e potencializadora para a formação dos estudantes, além de favorecer uma melhor compreensão dos professores sobre as formas de relação com o ambiente escolar, os quais revelam os valores construídos e aplicados pelos estudantes, bem como a sua bagagem cultural, ao tempo que servem como instrumentos de (auto) avaliação para o próprio trabalho docente, no sentido de identificar a efetividade do que tem sido ensinado no ambiente escolar, principalmente no que se refere a educação ambiental.

Assim, do ponto de vista metodológico, a pesquisa adotou uma abordagem (Auto) biográfica, que, como afirma Abraão (2003, p. 83), se constitui, dentre outros elementos, pelo uso de narrativas produzidas por solicitação de um pesquisador, que estabelece com o entrevistado, “uma forma peculiar de intercâmbio que constitui todo o processo de investigação”. Desse modo, Souza (2014) afirma que as narrativas (auto) biográficas, centradas nas trajetórias, percursos e experiências dos sujeitos, são marcadas por aspectos históricos e subjetivos frente às reflexões e análises construídas por cada um sobre o ato de lembrar, narrar e escrever sobre si.

Considerando as possibilidades de fontes que podem ser produzidas, definimos pelas histórias orais e recursos fotográficos, os quais consideramos apropriados para as produções (auto) biográficas propostas para a pesquisa, e optamos, nessa perspectiva de trabalho, pelos dispositivos: grupo focal e entrevista narrativa.

O grupo focal, como dispositivo de pesquisa, foi de grande relevância neste estudo. Considerando as afirmações de Gatti (2005), reconhecemos eles permitem compreender práticas cotidianas, ações e reações a fatos e eventos, comportamentos e atitudes, constituindo-se em uma fonte importante para o conhecimento das representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes no trato de alguma questão por pessoas, de modo que não seria possível com outros métodos, permitindo emergir uma multiplicidade de pontos de vista e processos emocionais, pelo próprio contexto de interação criado.

Também consideramos as orientações Jovcelovitch e Bauer (2007) no que se refere a utilização das entrevistas narrativas, vez que, por meio delas, as pessoas lembram o que aconteceu, colocam a experiência em uma sequência, encontram possíveis explicações para isso, e jogam com a cadeia de acontecimentos que constroem a vida individual e social.

As entrevistas narrativas e os grupos focais revelaram-se como instrumentos eficazes para as produções (auto) biográficas, pois os estudantes ao contar uma história, sobre si ou sobre o outro, mergulham em uma relação íntima com seu eu, revisitando em sua memória, pessoas ou grupos sociais que são referências de vida, e revelam os valores que orientam suas condutas humanas, suas posturas

passivas ou críticas, suas capacidades de reflexão na tomada de decisões, deixam entrever pistas de preconceitos, estereótipos e padrões sociais de conduta tradicional cristalizados, historicamente na sociedade, expõe sua visão política, social, econômica e ambiental, afloram suas preferências afetivas, enfim, deixam evidências e pistas do seu pensar, sentir e agir, trazendo as marcas de uma história de vida.

Foram realizadas três reuniões com a formação do grupo focal, seguindo as orientações de Gatti (2005) para o desenvolvimento dos trabalhos. No entanto, embora a autora não oriente iniciar o grupo focal com músicas de relaxamento, sentimos a necessidade de incluir este elemento a fim de facilitar a concentração dos estudantes. Além disso, utilizamos fotos de depredação do ambiente da escola que se constituiu campo empírico dessa pesquisa, como provocação e estímulo para as narrativas.

2 | A REPRESENTAÇÃO SOCIAL DOS ESTUDANTES E SUA RELAÇÃO COM O AMBIENTE ESCOLAR

Na busca de compreensão sobre a terminologia representações sociais e melhor entendimento distintivo entre representações individuais e as representações coletivas, alicerçamos o estudo a partir das contribuições de Maurice Halbwachs (1990), sociólogo, francês, discípulo de Durkheim, que publicou a obra “A memória coletiva”. Na respectiva publicação, o autor afirma que é impossível conceber o problema da evocação e da localização das lembranças sem utilizar os quadros sociais reais, como pontos de referência, para a reconstrução da memória. Nesse sentido, Halbwachs (1990) afirma que nossas lembranças sempre são coletivas, mesmo que estejamos sós, nos momentos de reflexões, sempre retomamos em nossas lembranças aqueles grupos, os quais consideramos referências.

Na concepção do autor referido, as memórias individuais e as memórias coletivas (metáfora do autor) estabelecem uma dinâmica interativa, dialética e ambas interagem para permitir o reconhecimento e a reconstrução de uma história.

A partir dessa compreensão, consideramos para este estudo o pensamento de Halbwachs (1990) reforçado nas ideias de Moscovici (2015), na obra “Representações Sociais: Investigações em psicologia social”, publicada inicialmente em 1961, a qual fundamenta-se na ideia da inter-relação entre o individual e o coletivo, numa dupla dimensão entre sujeito e sociedade que compreende as representações na dimensão de conceitos sociológicos e psicológicos, sintetizada no conceito de representações sociais. A fim de agregar valor a esse conhecimento, concebemos para as representações sociais dos estudantes também suas representações

ambientais, considerando uma tripla dimensão de aspectos que se encontram entre o sujeito – a sociedade – e o meio ambiente.

Nesse sentido, foi possível identificar na análise dos excertos das narrativas (auto)biográficas, produzidas a partir dos grupos focais e das entrevistas narrativas, as representações socioafetivas como referencial comportamental dos estudantes, as representações sociais da infraestrutura da escola; do corpo docente e da educação ambiental.

2.1 Representações socioafetivas como referencial comportamental

O afeto é uma forma de demonstração do sentimento intrínseco ao ser humano que organiza suas preferências e orienta seus comportamentos. Na origem etimológica, a palavra afeto vem do latim *affectus*, participio passado do verbo *afficere* que significa tocar, comover o espírito. As narrativas (auto) biográficas revelam que é na dimensão do afeto que se estrutura a referência comportamental dos estudantes. Amigos e familiares se tornam um referencial de comportamento, quando os estudantes são por esses afetados, despertando-lhes sentimentos.

Segundo Halbwachs (1990) na ordem das relações afetivas, em que a imaginação desempenha papel importante, tomando como referência um ser humano que ama muito e o outro que ama moderadamente, aquele que amou mais intensamente se lembrará mais tarde de situações, declarações e promessas que marcaram sua memória, muito mais que o outro que amou moderadamente, esse, por sua vez, talvez considere que estas lembranças sejam insignificantes ou passaram despercebidas.

Em sentido análogo, sobre os laços afetivos entre aluno e professor, o afeto expresso em cada palavra, cada gesto e em cada atitude de um docente pode ser eternizado nas lembranças dos discentes, e se tornar um referencial para sua vida, sem que o próprio professor seja capaz de imaginar. Essa reflexão evidencia a responsabilidade de nossa postura profissional diante dos estudantes, o que não deve ser nunca negligenciado. Freire (2002, p. 24) destaca, “às vezes, mal se imagina o que pode passar a representar na vida de um aluno um simples gesto do professor. O que pode um gesto insignificante valer como força formadora ou como contribuição à assunção do educando por si mesmo”. Nesse sentido, a estudante Lisa¹ (entrevista narrativa) evidencia o quão significativo é a relação de amizade que se estabelece com alguns professores, ao afirmar que “além de um professor, eu tinha um amigo, a gente cria laços de amizade, que podem nos ajudar [...]”. A relação de amizade sentida pela estudante, talvez, não seja a mesma percebida pelo professor, mas é fato que o afeto sentido por ela é fruto de uma relação harmoniosa construída com o professor, o que colaborou para que se estabelecesse entre ambos um certo

1. O nome dos estudantes atribuídos no texto da pesquisa são fictícios a fim de garantir o anonimato dos mesmos.

grau de confiança percebido pela discente. É nessa percepção, que se enquadra o compromisso, o engajamento e a responsabilidade do profissional em educação, cujas, impressões (boas ou ruins) que se deixa para os estudantes, configuram-se em elementos marcantes e até mesmo inimagináveis que são tomadas pelos estudantes como referência de comportamento.

Por outro lado, a estudante Lisa (entrevista narrativa) revela que tem professores que nos trata “de forma rude, julgava ou criava um olhar para nós [...]”, gerando certo descontentamento. As representações socioafetivas da estudante toma como parâmetro para reconhecimento e reconstrução de suas memórias, as lembranças de afeto e desafeto e sinaliza o valor das relações afetivas no processo educativo.

Foi possível perceber ainda que os estudantes, ao mesmo tempo em que narram situações sobre si, acabam também por considerar experiências vividas pelos outros colegas, em um sistema de comparações e posicionamentos tomados a partir das representações sociais. O estudante Fábio (entrevista narrativa) sinaliza no excerto da sua narrativa que tem “alunos que não gostam de estudar, ficam vagabundando pela escola, depredando a escola [...]”. Essa explicitação do estudante pontua uma representação social a partir dos valores educativos que ele deposita sobre a escola e, nessa expressão, assume o posicionamento no contexto social escolar de oposição às atitudes de depredação.

Não tão distante desse fato, a estudante Ana (grupo focal) exemplifica, ao contar após encerramento do grupo focal, que a interação com os colegas no grupo permitiu uma aproximação melhor sua com o estudante Jorge, e esse fato colaborou para que ela mudasse de opinião com relação ao colega. Nas palavras da estudante: “eu achava ele metido, mas vejo que ele é muito legal mesmo, já virou amigo da gente”. Assim, os preconceitos e os estereótipos são exemplos deste tipo de representações sociais imaginárias, as quais conduzem os estudantes a atitudes discriminatórias e geradoras de muitos outros conflitos sociais, dos quais a depredação e a violência são consequências identificadas e essa é uma problemática psicossocioambiental que precisa ser tratada com uma prática concreta de educação ambiental.

O excerto da narrativa da estudante Ana (grupo focal) nos permite ainda constatar, no pensamento de Moscovici (2015), que a elaboração das representações sociais é construída sempre em uma dinâmica de inter-relação entre o individual e o coletivo. O autor destaca que, “para se compreender e explicar uma representação, é necessário começar com aquela, ou aquelas, das quais ela nasceu” (p. 41). Alerta também que “quanto mais a origem de um comportamento é esquecida e sua natureza convencional ignorada, mais fossilizada ela se torna” (p. 15). Desse modo, podemos inferir que as representações sociais dos estudantes, reveladas nas histórias de vida escolar narradas, nos permitem identificar, na subjetividade do sujeito, os fatores que seriam a raiz dos problemas que colaboram para a depredação

do espaço escolar, fatores estes que podem ser percebidos na subseção seguinte.

2.2 Representações sociais dos estudantes sobre o espaço escolar e os aspectos de depredação

De acordo com a etimologia da palavra, espaço, vem do latim, *spatium*, que significa distância, intervalo. Outras significações são propostas para a palavra espaço como: área que está em um local entre limites, lugar vazio que pode ser ocupado, conjunto de circunstâncias (ex.: queremos um espaço de diálogo e tolerância), lugar (extensão limitada), intervalo de tempo (no espaço de um ano), local destinado a certas atividades (espaço teatral, educacional, lazer), situação oportuna (a firma abriu espaço para novos funcionários).

Os espaços recebem a marca de um grupo de pessoas e de situações específicas, representam um jeito de ser comum delas se expressarem. O espaço ocupado por um grupo de pessoas traz em si uma variedade de elementos e significações que representam a vida social desse grupo, que merece uma atenção especial a ser considerada. Essa compreensão nos conduz a refletir sobre esse espaço escolar que aflora nas narrativas (auto) biográficas estudantis.

Milton Santos (2006, p. 70) destaca brilhantemente que “é a sociedade, isto é, o homem, que anima as formas espaciais, atribuindo-lhes um conteúdo, uma vida”. O autor afirma, ainda, que uma casa vazia ou um terreno baldio, um lago, uma floresta, uma montanha, pelo simples fato de existirem como formas, seriam apenas paisagens e não espaços, pois não participam do processo dialético, a não ser que lhes sejam atribuídos determinados valores, e passem a ser ocupados como espaços. Assim, de acordo com Santos (2006), o espaço é a síntese, entre o conteúdo social e as formas espaciais e, quando a sociedade age sobre o espaço, ela não o faz sobre os objetos como realidade física, mas como realidade social, incorporam-se conteúdos de vida aos objetos sociais. É nessa compreensão abordada pelo autor que utilizamos a terminologia espaço para descrever as representações sociais dos estudantes dentro do espaço escolar.

Ao destacar a interação estudantil, no âmbito social sobre os objetos e o patrimônio escolar no qual atribui a esse espaço uma configuração específica, que caracteriza seus estilos particulares de viver, de pensar e agir sobre esse espaço. As interações sociais estudantis são as mais diversas e algumas dessas deixam suas marcas nas paredes, no material depredado, na disposição dos objetos e o descarte do lixo no espaço escolar. O descaso e o cuidado com o ambiente são dois elementos comportamentais importantes, são assim revelados. Esse descaso retrata o distanciamento da comunidade estudantil do cuidado para com o espaço escolar, sinalizando pistas da ausência de um conteúdo de vida correlacionado à educação ambiental, à luz dos valores éticos para o cuidado, além de revelarem

a precariedade da infraestrutura escolar. Conforme identificamos no excerto da narrativa da estudante Carla (entrevista narrativa): “O colégio precisa melhorar muito na estrutura como: forrar salas, ter um teatro, refeitório, aula de violão, biblioteca com computadores para fazer trabalho, pois muitos colegas não têm computador em casa [...]”.

Por outro lado, as representações estudantis além de evidenciar a precariedade do espaço físico escolar, também revela a escola como espaço de oportunidades, conforme se percebe no excerto da narrativa da estudante Carla (grupo focal), ao mencionar: “[...] vejo esse colégio como uma oportunidade de vida, significa muitas coisas, até porque está me deixando preparada para o meu futuro, e para fazer um bom Enem (Exame Nacional do Ensino Médio) e vestibular”. Também, percebendo a escola como um espaço de oportunidade o estudante Rafael (entrevista narrativa), utilizando a ideia da metáfora da porta aberta, faz sua referência: “O ambiente escolar é uma porta aberta para o futuro, tanto no pessoal como no profissional, profissional porque me deixa preparado para trabalhar e para a universidade, pessoal porque conhecemos muitas pessoas e fazemos muitas amizades [...]”.

Os estudantes ao fazerem referências às amizades sinalizam para uma outra ideia de espaço escolar, como espaço socializador e a estudante Joana (grupo focal) aborda essa ideia com uma riqueza de detalhes que necessita ser relevantemente considerada ao referir-se a escola como: [...] um local onde se aprende um pouco sobre tudo, não só sobre assunto de anos atrás, mas um meio social de viver, aprende a si socializar, não só sobre a nossa cultura, mas muitas outras. A estudante nos sinaliza para a função social da escola, como um espaço que deve ser colocado deliberadamente para a construção do conhecimento social, para a formação cidadã do estudante. No entanto, nota-se pelo contexto social da escola revelado nos aspectos de violência e depredação essa fragilidade educativa, identificada também por outros autores na literatura dos quais destacamos Sposito (2002) ao abordar que o atual modelo de escolaridade, voltado para o social, se encontra em uma situação de esgotamento, pois convive com o enfraquecimento da capacidade socializadora da escola, como instituição de formação de novas gerações. Pontuamos para a necessidade de adequação da estrutura física da escola para o cumprimento da função socializadora como fundamental, pois percebemos que os espaços escolares precários, inadequados e sem vida, além de profissionais pouco ou nada envolvidos com a causa, se revelam como um entrave para o cumprimento deste papel socializador que propicie também o despertar do sentimento de pertencimento.

Nesse sentido, Silva (2013, p. 12) destaca a essencialidade de se despertar no estudante um sentimento de pertencimento. No excerto da estudante Ana (grupo focal), ao expressar: “nós temos que cuidar do ambiente escolar, porque depois

nossos filhos, netos e bisnetos vão passar por aqui também, vão ver que nós cuidamos e ter um exemplo para não destruir o patrimônio público”. A estudante demonstra o valor do cuidado com o ambiente escolar ao envolver de um valor afetivo projetado para seus descendentes. Silva (2013, p.12) revela que “se sentimento de fazer parte, de pertencer, nesse entendimento, transcende os obstáculos da insatisfação, bem como, as críticas ao espaço possuem uma conotação de desejar o melhor, de intervir positivamente no sentido de corrigir os aspectos negativos [...]”. A estudante Mara (entrevista narrativa) colabora também para essa compreensão ao referir-se ao fato de que “aqui no colégio encontrei pessoas especiais, meus amigos [...]”. A necessidade de se encontrar uma identidade (reconhecimento de característica no outro que estão em mim) no grupo, buscada na representação social implica no recurso mental explorado, a fim de se sentir pertencente a um determinado contexto social. O reconhecimento do “eu me identifico” tem “características familiares”, aflora o sentimento de pertencimento, permite o estudante se sentir incluído. O sentir-se pertencente a algum lugar demanda envolvimento dos estudantes, atribuições de responsabilidades, superação das insatisfações no sentido de buscar melhorias que estejam ao seu alcance, entendendo, assim, o valor do espaço escolar para a sua vida e percebendo a escola como um patrimônio pertencente a todos e que por isso necessita ser cuidado por todos. O sentir-se valorizado no ambiente escolar não só pela qualidade da estrutura física, mas, também, pelos profissionais que nela exercem sua função, é outro ponto extremamente relevante que precisa ser considerado pela comunidade escolar e nesse sentido a figura do professor assume papel essencial.

É na imagem do professor que os estudantes depositam a confiança de um ensino de qualidade e expressam a esperança de um futuro melhor, conforme se observa no excerto da narrativa do estudante Lisa (grupo focal): “Vejo o colégio que estudo de uma forma legal, porque é daqui que nos tornaremos pessoas melhores, em qualidade de ensino e aprendizagem, com professores competentes [...]”. Diante do exposto, destacamos as afirmações de Mesquita (2009) sobre a escola, ao alertar que esta precisa está comprometida com o desenvolvimento dos princípios éticos e morais. Puig e Araújo (2007) alertam que, enquanto a preocupação com a construção de valores de ética, democracia e direitos humanos, não entrarem seriamente na pauta das prioridades educacionais e sociais do Brasil e os gestores da administração escolar e universitária não a assumirem, seguiremos patinando e apenas lamentando as desigualdades e injustiças sociais. Freire (2002) afirma que não é possível pensar os seres humanos longe, sequer, da ética, quanto mais fora dela, uma vez que isso seria uma transgressão.

Assim, a postura ética se afirma como valor humano fundamental para se desenvolver dentro dos espaços escolares, tendo em vista entre outras questões a

relação da problemática ambiental e o cuidado com o ambiente escolar.

3 | OS SENTIDOS DOS VALORES HUMANOS PARA A EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Entre as tipologias dos valores humanos suas origens e conceitos percebidos na literatura, ao aproximá-los da análise dos excertos das narrativas dos estudantes, despertaram nossa atenção e interesse pela compreensão do percurso de vida escolar dos adolescentes, no qual se dá a construção de valores, através das interações socioambientais. Interessa-nos apreender, o sentido atribuído ao cuidado do ambiente escolar, como um dos tipos de valores humanos a ser apropriado dentro desse contexto, tendo em vista a relevância do ambiente social escolar, para o desenvolvimento de comportamentos alicerçados nos valores socioambientais, em respeito a todas as formas de vida e cuidado ao ambiente.

Nessa compreensão, adotamos a ideia de valor como um fundamento ético que orienta o comportamento humano, que não muda ao sabor das circunstâncias, sendo um atributo pessoal, apreendido pela qualidade e relevância do mérito que lhes é atribuído e que se constrói alicerçado no sentido (conexão de pensamento e sentimento) que se atribui a algo ou a alguém.

Na análise do excerto do estudante Caio (grupo focal) ao revelar que “muitos quebram sem saber o prejuízo que pode causar ao ambiente”. A narrativa deixa entrever que existe uma ausência de valores éticos e socioambientais, correlacionados ao espaço escolar, despendida por parte de alguns estudantes. Essa ausência de valores correlacionado ao espaço escolar, também é percebido em outros excertos, dos quais vale destacar o da narrativa da estudante Lisa (entrevista narrativa) ao revelar que “[...] os alunos não sabem zelar aqui do colégio [...]”. É perceptível que, enquanto alguns alunos não sabem cuidar do ambiente escolar, ou talvez, não tenham aprendido a cuidar desse ambiente com o valor que lhes deveria ser atribuído, outros revelam o aflorar de um valor a escola, conforme se observa no excerto da narrativa do estudante Tiago (entrevista narrativa) ao afirmar que “eu também não gostava muito da escola, mas eu aprendi que é ali que está o meu futuro, e que temos que dar valor e preservar”. A percepção do estudante sobre o sentido da escola para sua vida, desperta nele o sentimento do gostar, culminando com a atribuição de valor ao estudo e a escola.

Nesse desenrolar das narrativas foi possível perceber nos excertos dos estudantes os distanciamentos de interesses culturais e de tipos de valores dentro do ambiente escolar. Dessa forma, notamos o estabelecimento de uma crise intraescolar que pode ser a edificação de uma crise social e ambiental (extraescolar), que sofrem influências mútuas, pois é de dentro das escolas que saem profissionais e governantes. É nessa perspectiva que se estabelece o sentido do ensino de

valores para os profissionais da educação, o que não pode ser negligenciado.

Na tipologia dos valores proposta por Gouveia et al. (2009) ao apresentarem três tipos de orientações valorativas: valores pessoais, centrais e sociais. A partir do parâmetro valorativo construído por Gouveia, sentimos, a partir da análise a necessidade de redimensionamento das orientações valorativas e, em tempos atuais, precisaríamos dar atenção aos: valores individuais, valores sociais e os ambientais.

Nesse sentido, compreendendo a relevância conceitual da palavra ética, podemos inferir que a ética representa, para o ensino de valores, a coluna vertebral, o eixo reflexivo, que se impõe sobre os demais valores, lhes atribuindo o sentido necessário para sua compreensão e apreensão, e, dessa forma, poder guiar a conduta humana. A ética se revela como um tipo de valor fundamental para a educação, em especial, para o ensino de valores a partir de uma educação ambiental humanizadora. Sobre essa questão, Freire (2002) afirma que não é possível pensar os seres humanos longe, sequer, da ética, quanto mais fora dela, uma vez que isso seria uma transgressão. Chauí (2007, p. 1) destaca que: “O agente ético é pensado como sujeito ético, isto é, como um ser racional e consciente que sabe o que faz, como um ser livre que decide e escolhe o que faz, e como um ser responsável que responde pelo que faz”.

Sobre essa questão, Boff (2012, p. 10) alerta que “Não entrou nos nossos processos educativos o sentido do cuidado necessário como a relação amorosa com a natureza, a preocupação com a sua preservação para as futuras gerações [...]”. Acrescentamos a essa proposição do autor que de fato, não entrou nos nossos processos educativos o sentido do cuidado do ambiente escolar.

Nesse sentido, a ética se apresenta para a nobreza do pensar sobre si, sobre o outro, sobre as nossas relações, sobre a natureza e os problemas ambientais, tendo em vista buscar formas de cuidado necessárias para uma melhor qualidade de vida para todos, construindo conhecimentos a partir das interações socioambientais.

A partir dessa percepção, vemos a necessidade ética de responsabilidade pelo desenvolvimento da educação ambiental que até então, na análise dos excertos, nos revelam uma necessidade de uma educação socioambiental. Sobre essa questão, Puig e Araújo (2007) afirmam que a ética da responsabilidade pressupõe implantar a preocupação com as condições futuras da vida humana. Implica ensinar os jovens que é preciso pensar nas consequências previsíveis de nossos atos em relação à natureza, a fim de assegurar o futuro.

Nessa compreensão para uma educação ambiental que vise um ensino de valores éticos e socioambientais, percebemos a necessidade de compreensão da tipologia de projetos educacionais, e verificamos importantes esclarecimentos na abordagem de Moura (2006), ao apresentar as seguintes classificações: projetos

de intervenção, projetos de pesquisa, projeto de desenvolvimento ou de produto, projeto de ensino, projeto de trabalho. Destas tipologias identificamos a pedagogia de projetos como adequada para o desenvolvimento dos valores socioambientais.

Sobre a Pedagogia de Projetos, Prado (2003) elucida que ela deve permitir que o aluno aprenda fazendo, que ele reconheça a própria autoria no que produz, permita-os contextualizar conceitos e descobrir novos durante o desenvolvimento do projeto. Neste processo de aprendizagem, o estudante precisa selecionar informações significativas, tomar decisões, trabalhar em grupo, gerenciar confronto de ideias, enfim, desenvolver competências interpessoais para aprender de forma colaborativa com seus pares.

Nesse sentido, sobre essa proposta, Hernández (1998) defende que não se trata de uma metodologia didática, mas de uma forma de entender o sentido da escolaridade, baseado no ensino para a compreensão, pois os estudantes, nesse processo, participam da pesquisa, a qual tem sentido para eles, e utilizam diferentes estratégias de pesquisa, como participação no processo de planejamento da própria aprendizagem; posturas flexíveis, para reconhecer o “outro” e compreender seu próprio entorno pessoal e cultural. A finalidade é, portanto, promover nos estudantes a compreensão dos problemas que investigam.

No desenvolvimento desta proposta educativa verificamos a possibilidade de explorar nos estudantes as relações intrapessoais (na sua relação com seu Eu), as relações interpessoais (na relação do Eu com o outro – Eu+Social) e a relação do indivíduo com seu ambiente (Eu+Ambiental), colaborando para o reconhecimento e a reconstrução dos valores pessoais, sociais e ambientais. Nessa perspectiva, vislumbramos a educação ambiental como uma educação socioambiental, que permita aos estudantes reconhecerem e reconstruírem seus valores pessoais, sociais e ambientais, na promoção de um equilíbrio desses valores que necessitam se harmonizar para o bem comum a todos. Nesse sentido, percebemos na Pedagogia de Projetos uma proposta de trabalho que poderá agregar valor para o desenvolvimento de todos esses aspectos, tendo em vista os cuidados necessários com todas as formas de vida do planeta. E a ética para o cuidado no contexto escolar se revela como um aspecto fundamental para a formação humana na perspectiva do ensino dos valores.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando a análise das contribuições das narrativas (auto) biográficas, desenvolvida no percurso da pesquisa do mestrado já referida, foi possível constatar o valor da metodologia da abordagem (auto)biográfica, a partir do grupo focal e

das entrevistas narrativas, para o estudo do campo empírico, através dos quais se obteve uma riqueza de contribuições dos estudantes sobre seu pensar, sentir e agir no cotidiano da vida escolar. Ao tempo que explicitam suas representações sociais sobre o ambiente escolar, os estudantes assumem uma postura eticamente reflexiva sobre esse ambiente, exploram e revisitam seus valores nos posicionamentos narrativos, destacando-se aí aspectos da depredação observados e as relações que conseguem estabelecer com as questões ambientais. Nesse sentido, concebemos a pesquisa (auto) biográfica como um relevante instrumento pedagógico que pode ser desenvolvido pelas diversas áreas de conhecimentos, no sentido de transformar a educação ambiental numa prática concreta e que considera os sujeitos e suas relações no ambiente escolar.

As narrativas (auto) biográficas permitiram a exploração da relação intrapessoal dos estudantes, o reconhecimento e a reconstrução de suas histórias de vida escolar, organizadas nas suas representações sociais, através das quais é possível identificar o espaço escolar com sua precariedade física, como espaço de oportunidade, como espaço social para se aprender a viver em sociedade, como espaço que mais se parece com um depósito de problemas do que como espaço educativo devido aos aspectos depredativos provocados pelos estudantes, que não reconhece nesse espaço os aspectos ambientais e as consequências desta depredação para o meio ambiente. Nessa complexidade de espaços, afigura-se o professor mediador de conflitos, valorizado pela nobre profissão por alguns estudantes, embora ignorado por outros.

Assim, as narrativas (auto) biográficas se apresentam trazendo um diagnóstico do espaço escolar e permite-nos uma autoavaliação enquanto profissionais neste contexto escolar propiciando-nos identificar as raízes dos problemas a fim de se fazer as intervenções educativas necessárias para solucionar as fragilidades educativas. Neste diagnóstico, percebemos a necessidade de se desenvolver nos estudantes uma postura reflexiva e ética para o cuidado desse ambiente. Para este propósito reconhecemos a relevância da própria metodologia utilizada na pesquisa para coleta das informações que pode e deve ser aplicada nos ambientes escolares.

Metodologia esta que pode ser aplicada dentro dos espaços escolares através da pedagogia de projetos de Hernandez (2007), que propicia aos estudantes no processo de construção desse projeto fazer um diagnóstico do problema no seu espaço escolar, as narrativas (auto) biográficas podem atender a este objetivo, ao trazer o estudante para a reflexão ética sobre seu espaço escolar, uma vez identificado o problema pode elaborar as ações para intervenção e melhorias, seguida da execução do plano de ação e avaliação da efetividade deste pelo próprio estudante. Neste processo, o estudante desenvolve uma autonomia para pensar e agir sobre seu ambiente.

Diante do exposto, percebemos a relevância do desenvolvimento do trabalho (auto) biográfico dentro dos espaços escolares para o tratamento ético da educação ambiental através da pedagogia de projetos.

REFERÊNCIAS

- ABRAÃO, M. H. M. B. Memória, narrativas e pesquisa autobiográfica. Texto produzido para o livro “**A Aventura autobiográfica – teoria e prática**”, apresentado no IX Encontro Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação, ASPHE/FaE/UFPeI, Pelotas, n. 14 p. 79-95, set. 2003. Disponível em: <<https://docgo.net> > Documents> Acesso em: 08 set. 2016.
- ARAÚJO, F. U.; PUIG, J. M. **Educação e valores: pontos e contrapontos**. 2 ed. São Paulo: Summus, 2007.
- BAUER, M., JOVCELOVITCH, S. **Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som: um manual prático**. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. – 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- BOFF, L. **O cuidado necessário: na vida, na saúde, na educação, na ecologia, na ética e na espiritualidade**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2012.
- CHAUÍ, M. **Contra a violência**. Portal do PT, publicado em 31/03/2007. Disponível em: <<http://csbh.fpabramo.org.br/contraviolencia-por-marilena-chau>> Acesso em: 14 mai. 2017.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília, DF: Líber, 2005.
- GOUVEIA, V. V. **Teoria funcionalista dos valores humanos: aplicações em organizações**. Revista Administração Mackenzie. v. 10. mai.-jun. 2009. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id>> Acesso em: 22 set. 2017.
- HALBWACHS, M. “**A Expressão das emoções e a sociedade**”. Tradução: Mauro Guilherme Pinheiro Koury. RBSE. A expressão das emoções e a sociedade foi retirado sob permissão, da coletânea Echanges sociologiques, Paris, CDU, 1947, p. 3. a 5. Revista Brasileira de Sociologia da Emoção, v. 8, n. 22, p. 201-218, abr. 2009. Disponível em: <www.cchla.ufpb.br/rbse/HalbwachsTrad.pdf> Acesso em: 05 out. 2017.
- JACOBI, P. **Educação ambiental, cidadania e sustentabilidade**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 118, p. 189-205, mar. 2003. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/cp/n118/16834.pdf> Acesso em: 22 set. 2016.
- MESQUITA, C. M. S. **Violência escolar: um estudo em representações sociais de estudantes do ensino fundamental**. IX Congresso Nacional de Educação. Educere. III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. 26 a 29 de outubro de 2009. PUCPR. Disponível em: <educere.bruc.com.br/arquivo> Acesso em: 03 ago. 2017.
- MOSCOVICI, S. **Representações Sociais: investigações em psicologia social**. Editado em inglês por Gerard Duveen. Tradução: Pedrinho A. Guareschi. 11. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2015.
- MOURA, D. G E BARBOSA, E. F. **Uma proposta de tipologia de Projetos Educacionais**. Petrópolis: Vozes, 2006, Cap. 1.
- HERNÁNDEZ, F. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho**. Tradução:

Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 2007. Disponível em: <srvd.grupoa.com.br/uploads/.../HERNANDEZ...Mudanca_Na_Educacao/.../Iniciais.pd...> Acesso em: 05 out. 2017.

PRADO, M. E. B. **Pedagogia de Projetos. Série Pedagogia de Projetos e Integração de Mídias.** Este texto faz parte da Biblioteca do curso Gestão Escolar e Tecnologias e foi extraído do site <http://www.tvebrasil.com.br/salto> - Boletim 2003. Programa Salto para o Futuro, Setembro, 2003. Disponível em: <http://www.eadconsultoria.com.br/matapoio/biblioteca/textos_pdf/texto18.pdf>. Acesso em: 10 out. 2017.

SANTOS, M. **A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção.** 4 ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006. Disponível em: <files.leadt-ufal.webnode.com.br/200000026.../Milton_Santos_A_Natureza_do_Espaco.p...> Acesso em: 16 out. 2017.

SANTOS, A. C.; VIEIRA, L. A. **Utilização consciente do patrimônio escolar:** garantia de preservação. Cadernos PDE, Paraná, v. I. Versão On-line, 2013. Disponível em: <www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/.../2013> Acesso em: 15 set. 2017.

SILVA, M. N. **Identidade, pertencimento e sociabilidade no espaço urbano:** observações sobre a percepção dos usuários do bairro cidade baixa em porto alegre. Iluminuras, Porto Alegre, v. 14, n. 34, p. 194-210, ago.- dez. 2013. Disponível em: <seer.ufrgs.br/index.php/iluminuras/article/view/44388> Acesso em: 16 set. 2017.

SOUZA, E. C. **Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto) biográfica:** análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. Educação, Santa Maria, v. 39, n. 1, p. 39-50. jan.-abr., 2014. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/download/11344/pdf>> Acesso em: 17 jul. 2017.

SPOSITO, M. P. **A Instituição Escolar e a Violência.** Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo. 2002. Disponível em: <www.iea.usp.br/publicacoes/textos/spositoescolaeviolenca.pdf/at_download/file> Acesso em: 03 ago. 2017.

CONCEPÇÃO PEDAGÓGICA DE PROJETOS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL: UM DESAFIO INTERDISCIPLINAR

Data de aceite: 15/05/2020

Gustavo Henrique Cepolini Ferreira

Professor do Departamento de Geociências e
PPGEO - Unimontes

gustavo.cepolini@unimontes.br

Eliana Izabel da Silva Cepolini

Centro Universitário Claretiano e Universidade de
Taubaté

eliana.izabel.silva@gmail.com

RESUMO: O presente ensaio visa identificar alguns elementos que constituem a Educação Ambiental – EA na Educação formal e não formal, tendo como pressupostos suleadores a sua origem e aplicação interdisciplinar, ou seja, remete às diferentes áreas do conhecimento a partir de distintas manifestações cotidianas atreladas às crises mundiais e a construção de metodologias para uma teoria participativa para construir projetos de EA referenciados por uma concepção pedagógica autônoma e transformadora.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Ambiental.

1. Dentre a concepção de E.A., destacam-se os: “[...] relatos de que o termo “educação ambiental” surgiu na Grã-Bretanha na década de 60, no entanto, outros autores afirmam que o termo surgiu nos Estados Unidos na mesma época. Porém, o que importa para a discussão do momento seria a situação espaço-temporal de quando se iniciaram as discussões sobre a importância de se trabalhar a educação ambiental no mundo (AMÂNCIO, 2001, p. 50)” e “[...] um processo **contínuo** no qual os indivíduos e a comunidade tomam consciência de seu ambiente e adquirem o conhecimento, os valores, as habilidades, as experiências e a determinação que os tornem aptos a agir – individual e coletivamente – e resolver os problemas ambientais presentes e futuros” (apud DIAS, 2002, p. 66, grifo do autor).

Projetos Interdisciplinares. Educação Básica.

Certo, nós não mudaremos o mundo, mas podemos mudar o modo de vê-lo (SANTOS, 2004, p. 40).

A análise da educação formal e não formal no contexto da Educação Ambiental – EA remete a díade teoria-prática, ou seja, remete às atividades e às oficinas desenvolvidas nos projetos de EA. Nesse contexto, analisaremos algumas estratégias para gestão ambiental participativa e transformadora.

A partir desses temas, convém exercitar uma leitura crítica, buscando suporte na interdisciplinaridade que move a E.A. na totalidade¹.

MODALIDADES DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

A caracterização e a descrição das modalidades da EA foram discutidas em diferentes escalas. No cenário brasileiro, foram discutidas, inclusive, no âmbito da Lei n.

9.795, de 27 de abril de 1999, que dispõe sobre a E.A. e institui a Política Nacional de Educação Ambiental.

Segundo Macedo (2005), a E.A. pode ser classificada como E.A. formal ou escolar, E.A. não formal, E.A. informal etc. Essas divisões nos auxiliam na organização da ação e da intervenção prática, pois remetem à construção da autonomia, uma vez que temos um diálogo interdisciplinar que não se fecha em torno de uma única área do saber. Daí a construção interdisciplinar, dos múltiplos olhares para além da sala de aula.

Rocha (2000) analisa a importância da E.A. técnica para o Brasil, fornecendo um referencial técnico-científico-teórico-prático focando a sustentabilidade nos diferentes níveis da educação (Ensino Fundamental, Médio e Superior); para tal exercício, expõem-se programas que subsidiam a E.A. nesses níveis educacionais. Essa leitura nos fornece um conhecimento amplo sobre as modalidades da E.A., seja nos países desenvolvidos, seja naqueles em desenvolvimento, pois não deixa que a E.A. seja apenas papel do Estado ou da escola. Temos responsabilidades como cidadãos que buscam uma autonomia. A E.A. técnica, segundo:

[...] os relatórios do “Center for Latin American Studies” (USA) e do “Center for Amazonian Studies” (Reino Unido) e o famoso Relatório de Marcel Blanc, todos concluíram sobre os 4 (quatro) perigos básicos que poderão destruir o planeta nas próximas décadas: a energia atômica, o efeito estufa, a camada de ozônio e os produtos provenientes da biotecnologia [...]. Relatam esses relatórios que a Educação Ambiental maciça e prática, (Educação Ambiental Técnica) atingindo os grandes centros, poderia ser uma esperança para evitar a destruição do planeta (ROCHA, 2000, p. 3-4).

Nesse contexto, temos um problema para discutir. De um lado, estão aqueles que acreditam que a E.A. deva ser diluída em diferentes disciplinas; de outro, uma corrente que crê que a E.A. deva ser constituída como uma disciplina específica. A partir dessas propostas, temos de ter clareza de que ambas podem coexistir e, sobretudo, acontecer nos espaços educativos, tal como na escola e no cotidiano.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL FORMAL, OU ESCOLAR

A E.A. formal, ou escolar, constitui-se dos processos pedagógicos pelos quais os indivíduos ou grupos sociais estão inseridos. Nesse contexto, a formação da consciência ambiental é instrumentalizada desde a Educação Infantil por meio do lúdico, ou seja, respeitando o desenvolvimento da criança e do adolescente perante sua realidade.

Conforme Macedo (2005, p. 44):

A educação ambiental formal é um processo integrado à educação geral, onde as escolas atuam com a função fundamental de educar para a formação e o desenvolvimento de indivíduos conscientes e com conhecimento sobre as

questões relacionadas ao ambiente onde vivem. Assim como a educação geral, a educação ambiental, constitui parte da formação o exercício pleno da cidadania e para a participação em sociedade nos processos decisórios sobre as questões vitais do meio ambiente e do futuro do planeta.

A leitura da E.A. formal é, portanto, inerente ao espaço da escola, momento esse de formação ampla do cidadão. Todavia, não basta aprender a E.A. de forma isolada, temos de integrá-la às demais disciplinas, pois trata-se da dinâmica física, biológica, socioeconômica, cultural, espiritual etc.

Na Lei n. 9.795, a E.A. no ensino formal está prevista da seguinte maneira:

Art. 9º Entende-se por Educação Ambiental na educação escolar a desenvolvida no âmbito dos currículos das instituições de ensino públicas e privadas, englobando:

I – Educação Básica:

- a) Educação Infantil;
- b) Ensino Fundamental e
- c) Ensino Médio;

II – Educação Superior;

III – Educação Especial;

IV – Educação Profissional;

V – Educação de Jovens e Adultos.

Art. 10. A Educação Ambiental será desenvolvida como uma prática educativa integrada, contínua e permanente em todos os níveis e modalidades do ensino formal.

§ 1º A Educação Ambiental não deve ser implantada como disciplina específica no currículo de ensino.

§ 2º Nos cursos de Pós-graduação, Extensão e nas áreas voltadas ao aspecto metodológico da Educação Ambiental, quando se fizer necessário, é facultada a criação de disciplina específica.

§ 3º Nos cursos de formação e especialização técnico-profissional, em todos os níveis, deve ser incorporado conteúdo que trate da ética ambiental das atividades profissionais a serem desenvolvidas.

Art. 11. A dimensão ambiental deve constar dos currículos de formação de professores, em todos os níveis e em todas as disciplinas.

Parágrafo único. Os professores em atividade devem receber formação complementar em suas áreas de atuação, com o propósito de atender adequadamente ao cumprimento dos princípios e objetivos da Política Nacional de Educação Ambiental.

Art. 12. A autorização e supervisão do funcionamento de instituições de ensino e de seus cursos, nas redes pública e privada, observarão o cumprimento do disposto nos Arts. 10 e 11 desta Lei (BRASIL, 2010).

Essas indicações devem ser compreendidas como um norteador da ação

educativa, não como a única estratégia para o ensino e aprendizagem. Um exemplo nítido são os projetos das redes estaduais e municipais de educação. Será que elas trocam experiências? Como esses projetos e programas estão estruturados? Essas indagações devem fomentar a formação continuada dos professores, dos coordenadores e dos alunos envolvidos, pois existe um diálogo interdisciplinar que exige uma postura e um compromisso para efetivação da E.A. na sua plenitude.

Uma última reflexão sobre essa modalidade da E.A. se refere aos conteúdos, às metodologias e aos meios de avaliação. Esses itens são essenciais (leia-se “obrigatórios”), uma vez que estão formalizados no âmbito da escola. Isso significa, entre outras coisas, que os professores podem usar estratégias informais, mas com o devido registro nos sistemas oficiais de ensino.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL NÃO FORMAL E INFORMAL

Segundo Leonardi (1996 apud AMÂNCIO, 2001, p. 61), a educação ambiental não formal:

É aquela que ocorre em outros e variados espaços da vida social, com diferentes componentes, metodologias e formas de ação daquela formal. Seu caráter não-formal indica que é uma atividade fora da escola e é exercida normalmente por sindicatos, ONGs, empresas, secretarias do governo, etc.;

A partir dessa definição, temos clareza de que essa modalidade da E.A. ocorre fora da escola. No entanto, o processo de conscientização e reconhecimento da realidade só será alcançado hipoteticamente, falando de maneira diferente.

Gohn (2001), ao refletir sobre a educação não formal, aponta que é necessário ter um conceito amplo de educação, para associá-lo com o de cultura, por exemplo. Essa reflexão indica que o saber oriundo da realidade de diferentes modos, formas e processos não deveria ser dissociado na trajetória do homem (leia-se “sociedade”) enquanto educação formal. Para ela, a educação não formal designa um processo com cinco dimensões:

1. Aprendizagem política dos direitos como cidadão.
2. Capacitação do indivíduo para o trabalho por meio da aprendizagem de habilidades ou desenvolvimento de potencialidades.
3. Aprendizagem e exercício de práticas com finalidade comunitária, ou seja, voltadas para a resolução de problemas coletivos cotidianos.
4. Aprendizagem dos conteúdos da escolarização formal, escolar, em diferentes lugares.
5. Educação desenvolvida na e pela mídia, em especial, a eletrônica.

A possibilidade da educação não formal está na criação desses novos saberes a partir do devir cotidiano, do inusitado da criatividade humana. Por isso, não requer

um saber estruturado, sistematizado, como num texto ou numa cartilha, podendo ocorrer livremente, de acordo com uma necessidade de um dado grupo social, inserido na periferia da cidade de São Paulo, no interior de Goiás ou nos igarapés próximos de Belém.

No âmbito da Lei n. 9.795, a E.A. não formal está prevista da seguinte maneira:

Art. 13. Entendem-se por educação ambiental não-formal as ações e práticas educativas voltadas à sensibilização da coletividade sobre as questões ambientais e à sua organização e participação na defesa da qualidade do meio ambiente.

Parágrafo único. O Poder Público, em níveis federal, estadual e municipal, incentivará:

I - a difusão, por intermédio dos meios de comunicação de massa, em espaços nobres, de programas e campanhas educativas, e de informações acerca de temas relacionados ao meio ambiente;

II - a ampla participação da escola, da universidade e de organizações não-governamentais na formulação e execução de programas e atividades vinculadas à educação ambiental não-formal;

III - a participação de empresas públicas e privadas no desenvolvimento de programas de educação ambiental em parceria com a escola, a universidade e as organizações não-governamentais;

IV - a sensibilização da sociedade para a importância das unidades de conservação;

V - a sensibilização ambiental das populações tradicionais ligadas às unidades de conservação;

VI - a sensibilização ambiental dos agricultores;

VII - o ecoturismo (BRASIL, 2010).

O diálogo ora estabelecido exige a busca, a participação e a mobilização da sociedade em caráter de urgência, em determinados momentos, em torno do uso racional dos recursos, do controle da poluição e da degradação socioambiental, assim como da mediação dos conflitos existentes numa sociedade antagônica ao pensar o desenvolvimento e o meio ambiente.

O processo, portanto, deve ser permanente, contínuo e urgente. Permanente e contínuo porque o conhecimento ambiental evolui e deve ser compartilhado com toda a sociedade em todas as fases da vida; urgente porque tem que atuar inclusive sobre os adultos de hoje que não passaram pelo processo de educação ambiental formal capaz de criar o alicerce para condutas ambientalmente adequadas. É nesse contexto que se encontra o espaço de atuação da educação ambiental não-formal (MACEDO, 2005, p. 46).

Nesse contexto, a E.A. não formal se aproxima da E.A. informal, revelando que há um diálogo permanente, destacando, ainda, que são exercidas:

[...] em outros espaços sociais, muito variados, não possuindo compromisso com a continuidade. Não se exige, também que defina claramente sua forma de ação, metodologia e avaliação, como, por exemplo, os meios de comunicação de massa (LEONARDI, 1996 apud AMÂNCIO in PAULA et al., 2001, p. 61).

Acrescenta-se a essa modalidade de E.A. a educação transmitida pela família, no convívio com os amigos, clubes, teatros, leitura de jornais, videoteca, recursos multimídias, *folders*, cartazes, rádio, televisão, livros, revistas, internet etc. (GOHN, 2001; MACEDO, 2005).

O que diferencia a educação não-formal da informal é que na primeira existe a intencionalidade de dados sujeitos em criar ou buscar determinadas qualidades e/ou objetivos. A educação informal decorre de processos espontâneos ou naturais, ainda que seja carregada de valores e representações, como é o caso da educação familiar (GOHN, 2001, p. 100).

Essa breve caracterização e diferenciação é de suma relevância para fomentar o debate para além dos espaços escolares, pois, mesmo ocorrendo em lugares diversos, todas as modalidades percorrem caminhos diferentes, mas com a mesma finalidade: a conscientização e sensibilização para melhoria da qualidade ambiental e da vida.

Um exemplo fundamental para aprofundarmos a E.A. não formal e informal são as manifestações culturais populares, que, regionalmente, propiciam leituras dinâmicas sobre o olhar histórico, cultural e ambiental de um dado grupo social, como, por exemplo, as vaquejadas no Nordeste, as folias de reis, o fandango, as comidas, as rezas, as danças, as crenças e os mitos folclóricos que são passados de geração em geração por meio da oralidade, da lembrança que um povo possui do mundo cultural e natural. A partir dessas indicações, pesquise as possibilidades que essas manifestações possuem no seu cotidiano.

PROPOSTAS PARA ELABORAÇÃO DE PROJETOS DE E.A.

Os referenciais pedagógicos de projetos de E.A. estão orientados por várias temáticas. Portanto, são temas: o lixo, os recursos hídricos, o licenciamento ambiental, as queimadas, a reforma agrária, a irrigação, o desmatamento, as poluições, o turismo, a pesca, a fauna, a flora, as questões étnicas e culturais, entre outros tantos que poderíamos apresentar, os quais passam pela percepção do vivido.

Nesse contexto, a definição da percepção ambiental torna-se essencial para a compreensão de mundo daqueles que estão organizando os projetos.

Segundo Macedo (2000, p. 8-9):

[...] a percepção ambiental como sendo as diferentes maneiras sensitivas (percebidas através dos sentidos) que os seres humanos captam, percebem e se sensibilizam pelas realidades, ocorrências, manifestações, fatos, fenômenos,

processos ou mecanismos ambientais observados “in loco”. Realça-se a importância da percepção ambiental principalmente por ser a mesma, considerada precursora do processo que desperta a conscientização do indivíduo em relação às realidades ambientais observadas.

Essa definição é essencial para irmos além dos jargões dos três “Rs” (reduzir, reutilizar e reciclar) e, sobretudo, da lógica de que cada um faz sua parte.

Uma discussão concomitante à visão simplista da E.A. refere-se à fenomenologia, ou seja:

[...] o estudo das essências, e todos os problemas, segundo ela, resumem-se em definir essências: a essência da percepção, a essência da consciência, por exemplo. Mas a fenomenologia é também uma filosofia que repõe as essências na existência, e não pensa que se possa compreender o homem e o mundo de outra maneira senão a partir de sua “facticidade”. É uma filosofia transcendental que coloca em suspenso, para compreendê-las, as afirmações da atitude natural, mas é também uma filosofia para a qual o mundo já está sempre “ali”, antes da reflexão, como uma presença inalienável, e cujo esforço todo consiste em reencontrar este contato ingênuo com o mundo, para dar-lhe enfim um estatuto filosófico. É a ambição de uma filosofia que seja uma “ciência exata”, mas é também um relato do espaço, do tempo, do mundo “vividos”. É a tentativa de uma descrição direta de nossa experiência tal como ela é, e sem nenhuma deferência à sua gênese psicológica e às explicações causais que o cientista, o historiador ou o sociólogo dela possam fornecer, e todavia Husserl, em seus últimos trabalhos, menciona uma “fenomenologia genética” e mesmo uma “fenomenologia construtiva” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 1-2).

A fenomenologia é, por vezes, vista como mera representação e percepção da realidade visível, apresentando-nos condições teóricas para compreendermos o cotidiano a partir de mensagens (leia-se “outros pontos de vista”) que estão pautadas no consumo planejado do contraditório modo capitalista de produção.

A partir desse contexto, os projetos de E.A. devem estar alinhados com um olhar educativo ou mesmo um projeto educativo que integre os envolvidos, possibilitando, ainda, satisfazer necessidades e resolver problemas reais. Para Costa (2001, p. 18-19), um excelente projeto educativo deve apresentar os seguintes itens:

- em qual situação devemos intervir?
- quais são os problemas aí existentes?
- a quem interessa o enfrentamento destes problemas?
- qual é nosso plano de trabalho para intervir nesta situação?
- quem vai se envolver na execução das ações propostas?
- como nos organizaremos para isto?
- quanto tempo será necessário para o desenvolvimento das ações agendadas?
- como saberemos se estamos atingindo ou não nossos objetivos?
- quem responde pelos resultados positivos e negativos de nossa atuação?

Essa intervenção está baseada na **educação por projetos**, que se trata de

uma metodologia integradora de disciplinas e áreas culturais, facilitando a efetivação de atividades e programas interdisciplinares.

As atividades interdisciplinares de E.A. podem sensibilizar, informar e estimular a percepção para a formação e a conscientização plena do cidadão. A partir dessa premissa, sugerimos alguns temas e atividades para fomentar essa construção e troca de saberes, competências e habilidades no âmbito da E.A. formal, não formal e informal. Todas podem ser utilizadas e, sobretudo, modificadas conforme as necessidades de cada grupo nas inúmeras realidades locais².

Delors (2006), destaque o processo educativo deve ser constante, daí a própria dinâmica, ao refletir sobre a problemática ambiental e as possibilidades em se trabalhar tais transformações a partir dos trabalhos de campo e estudos do meio. Nesse sentido, salienta-se, também, o papel da Educação Ambiental, uma vez que:

O homem contemporâneo vive profundas dicotomias. Dificilmente se considera um elemento da natureza, mas como um ser à parte, observador e/ou explorador da mesma. Esse distanciamento fundamenta as suas ações tidas como racionais, mas cujas consequências graves exigem dos homens, nesse final de século, respostas filosóficas e práticas para acabar com o antropocentrismo e o etnocentrismo (REIGOTA, 2004, p. 11).

Segundo Reigota (2004), os objetivos da E.A. previstos na Carta de Belgrado são: **conscientização, conhecimento, comportamento, competência, capacidade de avaliação e participação**³. Esses objetivos propiciam um entendimento sobre os estudos dos processos mentais relativos à percepção e à conscientização ambiental para que os educandos possam compreender melhor as inter-relações entre homem e meio ambiente, seja ele natural ou construído, as quais geram consequências que afetarão a qualidade de vida de várias gerações.

Sobre esse arcabouço, as discussões sobre a temática socioambiental, o desenvolvimento sustentável e as demais práticas conhecidas no âmbito urbano, tais como a reciclagem e o tratamento de resíduos, serão intensas, a partir das interpretações de Waldman (1994), Macedo (2000) e Macedo (2005).

O nível de percepção humana e de conscientização ambiental remonta aos tempos passados. Acredita-se que a primeira Declaração Ecológica que enfoca o Meio Ambiente em toda plenitude foi feita pelo Cacique Seattle ao Presidente dos Estados Unidos da América do Norte, em 1854 (MACEDO, 2000, p. 17).

EDUCAÇÃO AMBIENTAL TRANSFORMADORA

A E.A. transformadora é utopia presente em todos que a praticam, vistos o

2. Os trabalhos de campo e estudos do meio no bojo da Educação Básica também constituem-se em importantes instrumentos para construção da EA, ou seja, são oportunidades singulares no processo de ensino-aprendizagem desvelando a temática socioambiental. Para aprofundar essas indicações sugere-se: Balzan (1974), Pontuschka et al. (1991), Sena (2001), Pontuschka (2004) e Ferreira et. al (2019).

3. Acrescenta-se ainda as Metas da Agenda 2030 – ONU e seus 17 objetivos, disponível em: < <https://nacoesunidas.org/pos2015/agenda2030/>>. Acesso em: 10 mai. 2020

processo de conscientização e a ação inerente às suas propostas. Nesse sentido, a gestão ambiental participativa vem de encontro à dificuldade das pessoas em visualizar as causas e as consequências da ação antrópica sobre o meio ambiente, o que implica novos olhares para o cotidiano e sua interferência nas escalas local, regional, nacional e global.

A partir desse cenário, compreendemos a gestão ambiental como gestão socioambiental, ou seja, aquela que obtém resultados duradouros com a interconexão dos conhecimentos que engloba para trazer soluções não apenas técnicas, mas também que estejam fundadas nos significados culturais e direcionadas no presente e, sobretudo, no futuro. Trata-se, portanto, de:

Uma proposta da Educação Ambiental dialógica e transformadora [que] pressupõe escolhas. Ao negar a neutralidade da gestão ambiental e ao afirmar o caráter intrinsecamente conflituoso da sua prática, esta concepção só deixa uma alternativa ao educador; a de comprometer-se com aqueles segmentos da sociedade brasileira, que na disputa pelo controle dos bens ambientais do país, são sempre excluídos dos processos decisórios e ficam com o maior ônus. O compromisso e competência do educador são requisitos indispensáveis para se passar do discurso para a ação (MACEDO, 2005, p. 108).

Esse rompimento entre o discurso e a prática exige, neste atual contexto, que revigoremos os sentidos da cidadania, ou seja, temos de construí-la na sua plenitude, com direitos e deveres mediados por valores que sejam éticos e responsáveis pela preservação da vida em suas diversas manifestações; por conseguinte, temos de efetivar a E.A. como processo e meio para reduzir as desigualdades sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises e reflexões aqui realizadas apresentam o desfaio da E.A. concebendo-o a partir da teoria e a prática, humanizando as relações educativas e sociais.

Nesse contexto, reitera-se que as várias modalidades da E.A. permitem a construção de um amplo processo de conscientização e transformação socioambiental.

Quanto às indicações dos projetos e atividades sobre E.A., tratam-se de uma tentativa e, sobretudo, de um esboço suleador para a aplicação da E.A. formal e não formal. Por isso, os estudos devem continuar para a construção da gestão ambiental participativa a partir dos distintos lugares e olhares; enfatizando assim, seu compromisso social e territorial.

Essas reflexões devem movimentar, portanto, nossas ações cotidianas, a fim de construirmos a E.A. como característica e instrumento de diálogo presente e futuro. Eis um caminho para compreendermos as inovações educativas apontadas por

Veiga (2004) ao revelar a força emancipatória protagonizada entre o saber científico e o senso comum, fazendo que ambos possam ser reconstruídos democraticamente rumo a uma sociedade mais igualitária, em que o local e global possam dialogar.

REFERÊNCIAS

AMÂNCIO, C. O. G. Educação ambiental: uma problematização crítica deste conceito. In: PAULA, M. G. et al. *Introdução ao estudo da gestão e manejo ambiental*. Lavras: UFLA/FAEPE, 2001.

BALZAN, N. Estudo do meio. In: PARRA, N. (Org.). *Didática para a escola de 1º e 2º graus*. São Paulo: Pioneira, 1974.

BRASIL. Planalto. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9795.htm>. Acesso em 10 dez. 2010.

COSTA, A. C. G. *Educação por projetos: um pequeno guia para o educador*. Lagoa Santa: Takano, 2001.

DELORS, J. (Org.). *Educação, um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC, UNESCO, 2006.
DIAS, G. F. *Iniciação à temática ambiental*. São Paulo: Global, 2002.

FERREIRA, Gustavo Henrique Cepolini et al. Trabalho de campo e a formação do professor de Geografia: uma experiência no Semiárido Norte Mineiro. *REVISTA ELETRÔNICA DA ASSOCIAÇÃO DOS GEÓGRAFOS BRASILEIROS, SEÇÃO TRÊS LAGOAS*, v. 29, p. 53-71, 2019.

GOHN, M. G. *Educação não-formal e cultura política: impactos sobre o associativismo do terceiro setor*. São Paulo: Cortez, 2001.

MACEDO, R. L. G. *Percepção e conscientização ambientais*. Lavras: UFLA/FAEPE, 2000.

_____. *Referenciais básicos para formação em educação ambiental*. Lavras: UFLA/FAEPE, 2005.

MERLEAU-PONTY, M. *Fenomenologia da percepção*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

PONTUSCHKA, N. N. et al. O “estudo do meio” como trabalho integrador das práticas de ensino. *Boletim Paulista de Geografia*, São Paulo, n. 70, p. 45-52, 1991.

_____. O conceito de estudo do meio transforma-se... em tempos diferentes, em escolas diferentes, com professores diferentes. In: VESENTINI, J. W. (Org.). *O ensino de geografia no século XXI*. Campinas: Papyrus, 2004.

REIGOTA, M. *O que é educação ambiental*. São Paulo: Brasiliense, 2004.

ROCHA, J. S. M. *Educação ambiental técnica para os ensinamentos fundamental, médio e superior*. Santa Maria: Imprensa Universitária, 2000.

SANTOS, M. *Pensando o espaço do homem*. São Paulo: Edusp, 2004.

SENA, C. C. R. G. O estudo do meio como instrumento de ensino de geografia: desvelando o Pico do Jaraguá para deficientes visuais. *Revista Paisagens*, São Paulo, ano IV, n. 5, p. 13-18, out. 2001.

VEIGA, I. P. A. *Educação básica e educação superior: projeto político-pedagógico*. Campinas: Papyrus, 2004.

WALDMAN, M. *Ecologia e lutas sociais no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1994.

ROBÓTICA SUSTENTÁVEL: UMA VISÃO DE SUSTENTABILIDADE DOS ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL DA AMAZÔNIA EM ATIVIDADES DE ROBÓTICA EDUCACIONAL

Data de aceite: 15/05/2020

Data de submissão: 12/02/2020

Tecnologia do Pará - Campus Óbidos

Óbidos - Pará

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5003263487285885>

Angel Pena Galvão

Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia do Pará - Campus Óbidos
Óbidos - Pará

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6618445139583904>

Luiz Fernando Reinoso

Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia do Pará - Campus Óbidos
Óbidos - Pará

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5476483807420402>

João Lucio de Souza Junior

Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia do Pará - Campus Óbidos
Óbidos - Pará

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4657028695374343>

Edinelson Luis Sousa Junior

Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia do Pará - Campus Óbidos
Óbidos - Pará

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9442953357955163>

Manoel Sarmanho Neto

Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia do Pará - Campus Óbidos
Óbidos - Pará

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7219735927217976>

Eduardo José Caldeira Tavares

Instituto Federal de Educação, Ciência e

RESUMO: O presente estudo apresenta o projeto extensionista “Robótica Sustentável na Educação: Reciclando e Aprendendo”, que objetivou contribuir na formação de uma visão crítica a grupos de estudantes do ensino fundamental de uma escola na mesorregião do Baixo Rio Amazonas no Oeste do Estado do Pará, focando no problema de impactos ambientais causados pelo lixo eletrônico e o planejamento de seu condicionamento com a prática da robótica. Por meio de oficinas com reuso dos itens eletrônicos que são descartados pelas pessoas, foi possível estimular os estudantes a encontrarem soluções a partir de material reciclado, a maior parte destes foi captada através de doações. Os resultados expõem a necessidade de uma discussão sobre sustentabilidade a fim de proporcionar aos alunos do ensino público, atividades pedagógicas que incentivem o aprofundamento temático no ensino e aprendizagem e ainda ressaltar a importância da reutilização de lixo eletrônico de forma a observar o rico material que é descartado na área da computação.

PALAVRAS-CHAVE: Robótica. Educação. Sustentabilidade.

SUSTAINABLE ROBOTICS: A VISION OF SUSTAINABILITY OF THE STUDENTS OF FUNDAMENTAL EDUCATION IN THE AMAZON IN EDUCATIONAL ROBOTICS ACTIVITIES

1 | INTRODUÇÃO

O crescente avanço no desenvolvimento de dispositivos tecnológicos têm gerado uma preocupação crescente da sociedade com relação ao descarte destes equipamentos no meio ambiente. Observa-se que o mercado vem oferecendo a cada dia novos produtos, o que permite os consumidores habituar-se a considerar obsoletos seus aparelhos domésticos (ALBUQUERQUE *et al.*, 2019). Diante desta realidade, uma das maneiras eficazes para minimizar o alto volume de lixo eletrônico poderia ser o seu reuso para fins educacionais.

Diversas metodologias foram propostas e desenvolvidas no campo educacional, e a Robótica Educacional evidencia-se por se caracterizar como ambiente de aprendizagem onde o aluno poderá montar e programar um robô, sistema robotizado e uma diversidade de possibilidades como recurso ou ferramenta, como componente interdisciplinar do currículo, bem como prática pedagógica para a construção de uma escola inclusiva e de qualidade para todos (MALIUK, 2009).

Na Robótica Educacional existem protótipos formados somente com peças de descartes e de baixo custo sem a necessidade de utilizar uma solução proprietária. Estudos realizados tais como (Galvão *et al.* 2019; Bogarim *et al.* 2015; Celinski *et al.* 2012; Albuquerque *et al.* 2019), usam desses tipos de materiais na Educação como recursos para Robótica Sustentável, que ajudam na diminuição do impacto ambiental e do reuso do chamado lixo eletrônico.

Diante disto, o presente estudo apresenta resultados de atividades realizadas durante o projeto “Robótica Sustentável na Educação: Reciclando e Aprendendo”, projeto este com o objetivo de ajudar na formação de uma visão crítica de grupos estudantes do ensino fundamental de uma escola no oeste do estado do Pará, focando sobre as problemáticas dos impactos ambientais causados pelo lixo eletrônico e o planejamento do reuso com a robótica. Por isto, o presente artigo é importante devido ao trabalho no incentivo do amadurecimento de percepção e responsabilidade da reutilização do lixo eletrônico, pois os participantes vivem em torno do coração do mundo, a floresta Amazônica, foco constante de discussões acerca de preservação e sustentabilidade.

O artigo está organizado como segue: na Seção II são apresentados trabalhos

relacionados sobre a temáticas do artigo; na Seção III são expostos os métodos abordados durante a execução da oficina sobre o uso da Robótica Sustentável; na Seção IV, são apresentados os resultados da avaliação do curso pelos alunos participantes; e as considerações finais são descritas na Seção IV.

2 I TRABALHOS RELACIONADOS

Moran (2004) afirma que a presença da Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC) é uma alternativa possível de superação ou de alternativa aos limites postos pelas “velhas tecnologias”, representadas principalmente por quadro-de-giz e materiais impressos. Portanto, nessa seção serão retratadas pesquisas relacionadas tanto a tecnologia quanto ao uso robótica para educação englobando diversos aspectos e disciplinas, e ainda robótica sustentável direcionadas para educação.

2.1 Robótica na Educação

Em resultados de sua pesquisa Rodarte (2014) afirma que as atividades desenvolvidas e executadas durante a implantação de seu projeto transformaram os estudantes em protagonistas do aprender com a ampliação de alternativas para interação dos conceitos para além da sala de aula. Também possibilitaram oportunidades de ação pedagógica para os docentes de Matemática, deixando ao professor trabalhar como mediador do processo de aprendizagem, quebrando, dessa maneira, com a metodologia tradicional de ensinar a Matemática.

Pereira Junior (2014), detalha uma experiência de aplicação de uma atividade que contemplou robótica pedagógica no ensino de química em um colégio público com alunos de nível médio. Ficou entendido que os participantes da pesquisa, concebem os robôs como qualquer objeto eletrônico que facilite seu dia a dia, e que nenhum deles conhecia qualquer conceito de robô ou robótica já que nunca estiveram em contato com tal tema anteriormente. Outra questão relevante a se destacar é que a partir do trabalho colaborativo, os alunos se sentiram à vontade para questionar quais máquinas eles consideravam robôs ou não. Juntamente com a colaboração, o lúdico possibilitou que os alunos, a partir do manuseio, construíssem um conhecimento que eles escolheram.

D’Abreu e Bastos (2015) objetivam, em seu artigo, descrever o processo de utilização da Robótica Pedagógica, no contexto da formação de professores do projeto Um Computador por Aluno, UCA/Unicamp, desenvolvido entre 2011 e 2014 na Escola Municipal Elza Maria Pellegrini de Aguiar. Foi registrado e analisado o processo de formação de professores numa vertente mediadora entre os conhecimentos científicos e os escolarizados. Ficou evidenciado a importância da

formação de professores com uso da robótica na interdisciplinaridade nos processos de ensino e de aprendizagem.

Na dissertação de Cruz (2017), é investigado os benefícios da aplicação de um projeto de aprendizagem em robótica educacional livre no contexto do Curso Técnico em Informática/Ensino Médio Integrado (CTI/EMI) do IFPA/Campus Santarém. Ao associar a robótica educacional livre com a pedagogia de projetos foram buscadas alternativas que favorecem o protagonismo dos discentes, no que diz respeito à proposição de soluções para um problema de suas realidades, e também quais habilidades podem ser desenvolvidas por eles nesta abordagem.

2.2 Robótica Sustentável na Educação

As pesquisas sobre Robótica Sustentável contribuem para a diminuição do impacto ambiental, no momento que reutiliza lixos eletrônicos. Além disto, é uma atividade de baixo custo (Bogarim *et al.*, 2015). A Robótica Sustentável utiliza materiais de solução livre e/ou sucatas como instrumentos tecnológicos de mediação na construção de conhecimentos científicos nas práticas pedagógicas (CESAR, 2013).

No projeto extensionista “Reciclando e Aprendendo com Robótica”, Galvão *et. al* (2019) utiliza materiais recicláveis para a montagem de protótipos robóticos com alunos do ensino fundamental. O projeto foi desenvolvido por acadêmicos de um curso superior em computação de uma instituição privada do oeste do Pará. Os resultados mostraram a necessidade de análises e discussões sobre sustentabilidade a fim de proporcionar aos alunos do ensino público atividades pedagógicas que incentivem o estudo e também puderam perceber a importância da reutilização de lixos eletrônicos, de forma a observar o rico material que é descartado na área da informática.

Baldow *et al.* (2018) trabalhou com estudantes do ensino médio de uma escola técnica estadual aplicando atividades de Física com uso da Robótica Sustentável com o objetivo de contribuir a visão crítica sobre os impactos ambientais causados pelo lixo eletrônico. Os participantes construíram protótipos de robótica utilizando esses materiais para aprendizado do conteúdo. Ao final das atividades, uma entrevista estruturada foi realizada e suas respostas foram categorizadas para analisar suas respostas. Os resultados mostraram que os participantes acabaram contribuindo para o aprendizado das potencialidades do reuso de várias peças internas do computador.

Santos, Pozzebon e Frigo (2014) destacam que a inclusão de tecnologias em sala de aula traz grandes benefícios na aprendizagem dos alunos do ensino fundamental. Levar para a sala de aula ferramentas e materiais do dia-a-dia do

aluno fez com que ele se sinta mais à vontade em aprender, além de demonstrar muito mais interesse em estudar conteúdos em que ele pode opinar e assimilar com sua realidade. As atividades as quais foram realizadas pelos alunos eram sobre coleta e reciclagem com auxílio da robótica. As discussões aconteceram sobre a integração da robótica na sala de aula. Essas atividades aconteceram por meio de um projeto de uma Universidade Federal de Santa Catarina, em que participaram crianças na faixa etária de 8 a 10 anos.

3 | METODOLOGIA

3.1 Participantes

Em reunião com os dirigentes de uma escola municipal do oeste do Pará, foram selecionados 25 alunos do ensino fundamental para participação das oficinas do projeto. Ressaltamos que a participação dos alunos só foi possível com a assinatura documental dos responsáveis/pais e autorização de uso de fotos e gravações. As oficinas são frutos do projeto extensionista sobre Robótica Sustentável desenvolvido por acadêmicos e docentes de um curso superior também do oeste do Pará, tendo a colaboração de professores parceiros.

3.2 Procedimentos

Para a pesquisa foram adotados o método quantitativo que, segundo Diehl (2004), trabalha tanto na coleta, quanto no tratamento das informações objetivando resultados que evitem possíveis distorções de análise e interpretação, possibilitando uma maior margem de segurança. E também foi trabalhado com método qualitativo que, também segundo Diehl (2004), descreve a complexidade de determinado problema, sendo necessário compreender e classificar os processos dinâmicos vividos nos grupos, contribuir no processo de mudança, possibilitando o entendimento das mais variadas particularidades dos indivíduos. Para a construção dos resultados foi aplicado questionário com 7 perguntas fechadas aos alunos participantes da oficina com o objetivo de avaliação sobre a sua participação no referido projeto.

3.3 Oficina de Robótica Sustentável

Para o aprendizado dos alunos, durante a oficina de Robótica Sustentável foram abordados as seguintes temáticas:

- a. Cuidados na desmontagem de equipamentos eletrônicos;
- b. Reutilização de componentes eletrônicos;
- c. Montagens de objetos robóticos com sucata;

d. Implementação de sucata não eletrônica com componentes eletrônicos.

Podemos destacar os equipamentos que foram usados no decorrer das oficinas, tais como: aparelhos de DVDs, computadores, celulares para a desmontagem e retirada de peças. Também foram usados durante as oficinas os seguintes materiais: chaves de fenda e *philips*, ferro de solda, estanho, cola quente, material de descarte (desodorante, garrafas de plástico), cola de isopor e tesoura.

4 | AVALIAÇÃO DO PROJETO

Nesta seção são apresentados os resultados obtidos a partir do questionário respondido pelos alunos da turma do curso de Robótica Sustentável com o intuito o levantamento das avaliações dos participantes. Também são apresentadas fotos de momentos da participação dos alunos do ensino fundamental, como demonstrado na Figura 1 e 2. Já na Figura 3, é apresentado um produto final desenvolvido pelos alunos.



Figura 1:
Desenvolvimento Prático
Fonte: Os autores



Figura 2:
Desenvolvimento Prático
Fonte: Os autores



Figura 3:
Desenvolvimento Prático
Fonte: Os autores

Na Figura 1 é criado um humanóide usando recipiente de desodorante, tampinha de garrafa pet e cabo de rede. A Figura 2 apresenta a montagem de um mini ventilador, aproveitando peças de computador, tais como: cooler e cabo USB. Na Figura 3 é apresentado um dos protótipos construídos pelos alunos, a “mão de papelão” mesclando o lixo tradicional de casas com peças eletrônicas, tais como o fio elétrico fino, linha e papelão. Vale ressaltar que as ideias dos protótipos foram oriundas de discussões e análise dos próprios alunos, mostrando a criatividade e o

trabalho de equipe entre os participantes.

A seguir no Quadro 1, são apresentadas as questões do formulário de avaliação preenchido pelos alunos do curso. Foi possível observar uma alta taxa de aprovação referente à oficina, um significado aprendido sobre a temática da sustentabilidade e reaproveitamento de eletrônico e a demonstração da importância do tema na inserção do currículo escolar.

Questão	Resposta	
	SIM	NÃO
O curso oferecido pela oficina de Robótica Sustentável está atendendo suas expectativas?	24	1
O curso está incentivando você à estudar mais?	23	2
Você acha que a participação no curso ajuda nas matérias estudada em sala de aula?	24	1
Você acha que deveria existir a matéria de Robótica Educacional na sua escola?	25	0
Você sabia que poderia reaproveitar componentes eletrônicos de equipamentos danificados?	22	3
O reaproveitamento de lixo eletrônico ajudará a diminuir a poluição no planeta?	25	0
A oficina de robótica sustentável levou você a pensar nos cuidados com o despejo de lixo pelas pessoas?	23	1

Quadro 1: Resposta dos participantes

Fonte: Os autores

Destaca-se que nem todas as questões do formulário foram preenchidas pelos os alunos, entretanto com as respostas de 25 (vinte e cinco) participantes, verificou-se que os mesmos consideram a Robótica Educacional uma ferramenta interessante para aprender conceitos de programação e sustentabilidade.

Analisou-se que os alunos compreendam a importância da inserção da robótica educacional na estrutura curricular, pois a participação no projeto acabou instigando nos alunos uma maior dedicação nas disciplinas estudadas em sala de aula.

Percebe-se na tabela apresentada que os alunos, a partir da participação no curso, entendem a importância dos cuidados e reaproveitamento do lixo eletrônico e compreendem as causas para o planeta a constante poluição por este tipo de lixo.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

É importante que as pessoas conheçam as modificações que o meio ambiente está sofrendo. Para tal, os estudantes do ensino fundamental possuem facilidade

em absorver novos conhecimentos, e estão disponíveis para aprender e ajudar com senso crítico e compreensão mais rapidamente em comparação a alguns adultos.

A robótica educacional é uma maneira do uso de tecnologia no âmbito do currículo escolar, em especial no ensino fundamental, público alvo desta pesquisa. Do ponto de vista interdisciplinar, característico desse ambiente acaba propiciando o início de novas aprendizagens e aumenta a autonomia intelectual dos alunos. E quando se fala sobre as escolas públicas, isso pode formar uma maneira de acesso a conteúdo de âmbito tecnológico, normalmente negado a uma grande parcela da população.

Através da Robótica Educacional, a pesquisa abordou a Robótica Sustentável que inseriu a temática ambiental na escola. As atividades desenvolvidas pelo projeto auferiram resultados que atingiram os objetivos de aprendizagens de conhecimento na área de educação ambiental integrada a Robótica. No desenvolvimento de protótipos robóticos com materiais descartados e de baixo custo foi possível observar que é possível trabalhar a robótica sem a necessidade de grandes recursos financeiros com kits proprietários. Os participantes perceberam a relevância do reuso de lixos eletrônicos, de maneira a observar o imenso material que é descartado na área da computação.

Com os resultados obtidos até o presente momento constata-se que o projeto é de grande relevância segundo os próprios alunos participantes, sobretudo no quesito motivação aos estudos, onde estes acreditam que seria uma excelente opção de inserção da robótica no currículo da escola. Para trabalhos futuros, fica a possibilidade de pesquisarmos sobre novas maneiras de interligar conhecimentos das demais disciplinas do currículo escolar com a construção de conhecimentos ambientais usando a robótica educacional com ênfase na sustentabilidade.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, E. S., BALDOW, R., SILVA, B., & LEITE, M. B. C. L. Robótica Sustentável e o Ensino de Química: uma Prática Pedagógica Utilizando Lixo Eletrônico. XII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – XII ENPEC, 2019

BALDOW, R.; FARIAS FILHO, E. N.; LEITE, B. S; FARIAS, C. R. O.; LEAO, M. B. C. Ensino de física e educação ambiental: percepções de sustentabilidade dos estudantes em uma atividade de robótica sustentável. *Experiências em Ensino de Ciências*, v. 13, n. 5, p.152-167, 2018.

BOGARIM, C. A. C.; LARREA, A. A.; GHINOZZI, G. G. Larpp Sustentável e seu Auxílio na Educação Ambiental nas Escolas e Comunidade de Ponta Porã. II Congresso Nacional de Educação, Campina Grande-PB, p. 1-5, 2015.

CÉSAR, D. R. Robótica Pedagógica Livre: uma Alternativa Metodológica Para a Emancipação Sociodigital e a Democratização do Conhecimento. 220 f. Tese de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Difusão do Conhecimento da Universidade Federal da Bahia, Salvador-BA, 2013.

CELINSKI, T. M.; et al. Robótica Educativa: uma Proposta para o Reuso do Lixo Eletrônico em uma Atividade de Extensão Universitária. In: 4o Congresso Internacional de Educação, Pesquisa e Gestão, Curitiba-PR, 2012.

CRUZ, R. S. Utilização da Robótica Educacional Livre por meio da Aprendizagem Por Projetos: Um Estudo no Curso Técnico em Informática do IFPA/Campus Santarém. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA, Santarém, 2017.

D'ABREU, João Vilhete Viegas; BASTOS, Bruno Leal. Robótica pedagógica e currículo do ensino fundamental: atuação em uma escola municipal do projeto UCA. Revista Brasileira de Informática na Educação, v. 23, n. 03, p. 56, 2015.

DIEHL, Astor Antonio.(2004) “Pesquisa em ciências sociais aplicadas: métodos e técnicas”. São Paulo: Prentice Hall.

GALVÃO, A.P.; ARAÚJO, I. M.; BARROS, A. C; GUIMARÃES, A. F; MAIA, C. A. S; PEREIRA, P. M. P.; DA SILVA, J. B.; DA SILVA PINHEIRO, A. C.; RIBEIRO, A. C. M.; TAPAJÓS, M. J. C.; DE SOUSA, E. R. V. Percepções de Sustentabilidade dos Estudantes do Ensino Fundamental em Atividades de Robótica Educacional. As Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e a Competência no Desenvolvimento Humano. Editora: Atena, 2019

MALIUK, Karina Disconsi. (2009) “Robótica Educacional como cenário investigativo nas aulas de Matemática. ” Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Ensino de Matemática. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2009.

MORAN, J. M. Os novos espaços de atuação do professor com as tecnologias. Conhecimento local e conhecimento universal: diversidade, mídias e tecnologias na educação. Curitiba: Champagnat, v. 2. 2014.

PEREIRA JÚNIOR, C.A. Robótica educacional aplicada ao ensino de química: colaboração e aprendizagem. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2014.

RODARTE, Ana Paula Meneses. A robótica como auxílio à aprendizagem da Matemática: percepções de uma professora do ensino fundamental público. 2014

SANTOS, T.N; POZZEBON, E. FRIGO, B.L. Conscientização infantil sobre coleta e reciclagem de lixo com o auxílio da robótica. Revista Eletrônica em Gestão, Educação e Tecnologia Ambiental – REGET. V. 18 n. 3. 2014.

A CONFIANÇA DEPOSITADA EM "DADAMA": UMA ANÁLISE A PARTIR DE CARTAS TROCADAS ENTRE D. PEDRO I E MARIANA CARLOTA DE VERNA

Data de aceite: 15/05/2020

Data de submissão: 11/02/2020

Gilmara Rodrigues da Cunha

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Rio de Janeiro - RJ

<http://lattes.cnpq.br/4649485714849052>

RESUMO: Este estudo tem como objetivo analisar as cartas trocadas entre D. Pedro I e a Condessa de Belmonte e justifica-se pela importância de se conhecer um pedaço da história do país, especificamente de uma mulher que conviveu com D. Pedro II desde seu nascimento até o matrimônio. D. Mariana, ao ser convidada por D. Pedro I para ser aia do príncipe, tornou-se a primeira mestra do futuro imperador. Após o falecimento da imperatriz Leopoldina assumiu um papel ainda mais relevante na vida do jovem monarca, de uma referência afetiva. Por meio das cartas que escrevia deixava o pai do herdeiro do trono a par do crescimento e desenvolvimento dos estudos do seu filho. O referencial teórico são as obras de Marc Bloch (2002), para análise historiográfica e Gomes (2004), para leitura e interpretação dos textos “auto-referenciais”. Para realizar o

estudo, na abordagem histórico-documental, foram utilizados acervos localizados no Rio de Janeiro e em Petrópolis, especificamente cartas pesquisadas no Museu Imperial e na Biblioteca Nacional. A partir da análise das cartas percebeu-se a manifestação de saudade que D. Pedro I sentia dos entes queridos, dos amigos e do Brasil e os sentimentos de respeito, gratidão e especialmente confiança que nutria por D. Mariana Carlota de Verna.

PALAVRAS-CHAVE: Cartas, D. Pedro I, Condessa de Belmonte.

THE CONFIDENCE DEPOSITED IN DADAMA: AN ANALYSIS FROM CHANGED LETTERS BETWEEN D. PEDRO I AND MARIANA CARLOTA DE VERNA

ABSTRACT: This study aims to analyze the letters exchanged between D. Pedro I and the Belmonte's countess and is justified by the importance of knowing a piece of the country's history, specifically from a woman who lived with D. Pedro II from birth to marriage. Mariana Carlota de Verna, when invited by D. Pedro I to be the prince's nursemaid, became the first teacher of the future emperor. After the death of Empress Leopoldina, she took on an even

more relevant role in the life of the young monarch, an affective reference. Through the letters he wrote, he made the heir to the throne's father aware of the growth and development of his son's studies. The theoretical framework is the works of Marc Bloch (2002), for historiographic analysis and Gomes (2004), for reading and interpreting the "self-referential" texts. To carry out the study, in the historical-documental approach, collections located in Rio de Janeiro and Petrópolis were used, specifically letters researched at the Imperial Museum and the National Library. From the analysis of the letters, it was possible to notice the manifestation of longing that D. Pedro I felt for his loved ones, his friends and Brazil and the feelings of respect, gratitude and especially the trust he had for D. Mariana Carlota de Verna.

KEYWORDS: Letters; D. Pedro I; Belmonte's Countess.

1 | INTRODUÇÃO

A prática de escrever cartas era comum entre as elites oitocentistas, e era a única forma de comunicação entre as pessoas distantes geograficamente. Muitas vezes, o tempo que demoravam para chegar ao destinatário, fazia com que a notícia chegasse muito tarde e a resposta demorasse para quem escreveu primeiramente (AGUIAR, 2015), mas a demora era recompensada pelo valor afetivo embutido nessas correspondências. Através das missivas era possível a comunicação para aliviar a saudade, manifestar outros sentimentos através da escrita, informar sobre os acontecimentos e quem as lia interpretava conforme seu entendimento.

Quando se lê uma carta percebe-se que as lembranças do passado vêm à tona, na medida que os manuscritos registram emoções e informações que nos faz transgredir no tempo, de acordo com a especificidade de cada leitor. Além disso, elas são documentos que ao serem analisados podem desvendar detalhes, ajudar a entender os pormenores, os contextos envolvidos, o que é mais relevante do que sabermos apenas de fatos e datas históricas. "Documentos são vestígios" diz Marc Bloch, contrapondo-se à versão da época, que definia o passado como um dado rígido, que ninguém altera ou modifica (BLOCH, 2002, p. 7-8).

Minha muito respeitável Sra.

A sua carta, que acabo de receber escripta aos 23 de outubro do anno p.p. causou-me hum grande prazer e foi poderoso lenitivo as saudades que tenho dos meus charos filhos, e as fortes lembranças que conservo e conservarei de todas as senhoras que nesse paço deixei, e que tão dignas são do respeito de todos os homens de bem, sendo sem duvida huma das primeiras a Senhora D. Marianna que sempre se tem mostrado digna de educar hum imperador[...]¹

Verifica-se no trecho acima, que apesar de um pai se preocupar com os

1. Carta de D. Pedro I à Condessa de Belmonte. Paris, 10 de janeiro de 1834. Fonte: Biblioteca Nacional – 64,02,002 nº 21.

cuidados dos filhos este sentimento era atenuado graças a confiança na pessoa com quem mantinha correspondência e que o tranquilizava quando lia as notícias que a mesma escrevia. Trata-se de D. Pedro I, o primeiro imperador do Brasil e de Mariana Carlota de Verna Magalhães Coutinho, que seria futuramente intitulada Condessa de Belmonte.

Mariana chegou ao Brasil em 1808 junto de seu marido, Joaquim José de Magalhães Coutinho e um casal de filhos acompanhando a Família Real portuguesa. Joaquim tornou-se guarda-roupa² do imperador D. Pedro I, emprego respeitado e pomposo para um homem de poucas posses. Porém, ocupou o cargo durante apenas oito meses, pois foi acometido por um ataque fulminante e mortal em uma missa em ação de graças ao imperador, realizada no dia 09 de agosto de 1823, deixando D. Mariana viúva (LYRA, 1977).

D. Mariana gozava de intenso prestígio com D. Pedro I, era uma senhora de muitas virtudes e, por conta disso, foi convidada para morar na Quinta da Boa Vista, em meados de novembro de 1825, para ser aia³ do filho do imperador que nasceria em um mês. Incumbida de educar o jovem monarca, “dadama”⁴ passou a segunda mãe por conta do prematuro falecimento de D. Leopoldina⁵, deixando o pequeno com apenas um ano de vida, além de ser afastado do pai, após a abdicação ao trono, aos cinco anos de idade. Coube a futura Condessa de Belmonte o papel crucial de transmitir a educação necessária para a formação inicial do príncipe.

A sua bondade inata e constante piedade radiaram nos Palácios Imperiais com a simplicidade, a meiguice, a dedicação e o encanto das nossas velhas mucamas, exercidos esses dons com a autoridade que soube temperar, na rigidez do seu cargo agro e solene. Chamavam-na familiarmente de *Dadama*, e esse tratamento, de suave apelido e manifesta intimidade, é bem significativo da maneira carinhosa a que se deveria consagrar, com seus deveres maternos, a respeitável senhora portuguesa [...] (RANGEL apud LYRA, 1977, p. 13).

Grças a um descendente da Condessa de Belmonte, Luciano Cavalcanti de Albuquerque, foi possível ter acesso e fotografar a imagem (Figura 1) do quadro da referida senhora, que faz parte do seu arquivo pessoal.

2. O Anuário do Museu Imperial de 1940 possui uma publicação, do conselheiro José Antônio da Silva Maia, referente a notas prévias acerca dos apontamentos de legislação para uso dos procuradores da Coroa e Fazenda Nacional. Na pág. 106, capítulo III - Dos oficiais e criados menores, que havia na Casa Real de Portugal, e os que há na Casa Imperial do Brasil, o item 13 define guarda-roupa como o que tem, ou devia ter a seu cargo a roupa do uso das pessoas da família imperial, e ajudava vestir Sua Majestade e os príncipes.

3. Aia era responsável pela educação de todas as crianças nobres daquela casa, meninos ou meninas, que por vezes recebiam lições conjuntas. No Brasil, as nomenclaturas normalmente encontradas para designar aqueles que se dedicavam à educação doméstica eram as de mestre ou professor. (VASCONCELOS, 2005, p. 54-55).

4. Dadama era a forma carinhosa como D. Pedro II chamava Mariana Carlota de Verna Magalhães Coutinho.

5. A imperatriz Leopoldina foi a primeira esposa de D. Pedro I. Faleceu no dia 11 de dezembro de 1826.



Figura 1 - Condessa de Belmonte.

Fonte: Arquivo pessoal Luciano Cavalcanti de Albuquerque.

Quando o imperador se encontrava em viagens e após a abdicação do trono em 1831, estabelecia comunicação com D. Mariana por meio de cartas. Percebe-se que D. Pedro I confiava em Mariana Carlota de Verna Magalhães Coutinho para zelar pela educação e pelo cuidado com seus entes queridos, principalmente com o jovem monarca. A distância que o afastava dos seus familiares, seja dentro do Brasil ou fora dele, impossibilitava de acompanhá-los na vida cotidiana, e ter uma pessoa, com qualidades inquestionáveis para cumprir com afinco a atribuição dada, tranquilizava o imperador.

Nesse contexto, o presente estudo tem como objetivo analisar as cartas trocadas entre D. Pedro I e a Condessa de Belmonte e justifica-se pela importância de se conhecer um pedaço da história do país, um pouco da história de uma mulher que possivelmente influenciou a formação de D. Pedro II. Utiliza-se para tanto a noção de história e do fazer de um historiador sob à luz de Marc Bloch (1886-1944). O autor, junto com Lucien Febvre, fundou a escola de Annales, constituindo um novo modelo de historiografia, em que a história passou a incorporar métodos das ciências sociais, sendo assim, renovada.

Em primeiro lugar, a história não seria mais entendida como uma “ciência do passado”, uma vez que, segundo Bloch, “passado não é objeto de ciência”. Ao contrário, era no jogo entre a importância do presente para a compreensão do passado e vice-versa que a partida era, de fato, jogada (BLOCH, 2002, p.5).

O grupo acreditava que a história era filha do seu tempo, onde uma lógica crítica é usada para a análise de documentos. Estes são considerados vestígios

e não fontes absolutas e inalteráveis, sendo necessário que se saiba “interrogá-lo”, por mais óbvio que pareça. É a noção da história a partir de um problema, uma questão, uma inquietação. E, o significado dos achados dependerá muito dos questionamentos feitos a esses documentos.

Sendo assim, o estudo das cartas ou textos “auto-referenciais” escritos por D. Pedro I e pela Condessa de Belmonte, requer questionamentos de modo que o presente seja relevante para entender à época em que foram escritos. Angela de Castro Gomes (2004) define as cartas como textos “auto-referenciais”, assim como diários íntimos e memórias e afirma que eles vêm ganhando terreno junto aos historiadores do país e visibilidade tanto no mercado editorial quanto na academia.

As cartas oitocentistas possuíam regras impostas por outro ritmo de tempo, no qual as distâncias eram maiores, fazendo com que as missivas custassem a chegar, e também demorassem para retornar, provocando, no seu destinatário, expectativas e sensações que poderiam variar de alegrias e tristezas (AGUIAR, 2015, p. 38).

Pretende-se, com o presente artigo, estudar a escrita epistolar, que foi desenvolvida no século XIX, entre D. Pedro I e a Condessa de Belmonte, para analisar os assuntos que eram tratados na referida correspondência. O estudo é fruto de uma pesquisa de doutorado, vinculada à linha de pesquisa Instituições, Práticas Educativas e História, do Programa de Pós-graduação em Educação (ProPEd) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), que aborda a trajetória de vida de Mariana Carlota de Verna Magalhães Coutinho e a importância desta mulher na transmissão de valores fundamentais para a formação de D. Pedro II, futuro soberano do Brasil. Parte deste artigo foi publicado no VIII Congresso Internacional de Pesquisa (auto) biográfica (CIPA) com o título “Os escritos da saudade: um estudo sobre as cartas trocadas entre D. Pedro I e a Condessa de Belmonte”.

2 | A SAUDADE, O AMOR, A EDUCAÇÃO E A CONFIANÇA COMPARTILHADAS NAS CARTAS

As cartas, além de serem utilizadas como o único meio de comunicação entre as pessoas no século XIX, passaram a ser analisadas com o passar do tempo como uma fonte de pesquisa para os historiadores, pois a escrita epistolar “implica uma interlocução, uma troca, sendo um jogo interativo entre quem escreve e quem lê – sujeitos que se revezam, ocupando os mesmos papéis através do tempo” (GOMES, 2004, p. 19).

Para analisá-las, na perspectiva de Ginzburg, Abreu Junior (2005), nos convida a fazer um movimento de afastamento e aproximação das fontes, para descobrir o que elas têm a nos dizer, a partir da análise dos pormenores, dos indícios no objeto

da pesquisa. Nesse caso, a escrita epistolar em questão revela como os sujeitos tratavam e eram tratados, através das manifestações de sentimentos como respeito e gratidão, que, apesar da distância, não se perdiam com o tempo. Porém, apesar de apontarem uma descrição dos fatos de cunho informativo e de respeito de ambas as partes, a análise do contexto em que foram escritas justifica a necessidade de desconfiar das fontes e refletir se não houve omissão de acontecimentos e se efetivamente existia tamanha reverência dos protagonistas.

Neste estudo foram eleitas duas cartas: uma da Condessa de Belmonte para D. Pedro I, datada em 05 de fevereiro de 1826 e a outra de D. Pedro I para a Condessa de Belmonte, de 1834, que foram pesquisadas no Arquivo Histórico do Museu Imperial, na Biblioteca Nacional e no arquivo pessoal Luciano Cavalcanti de Albuquerque. Vale ressaltar, que uma das dificuldades em se realizar uma pesquisa histórica se dá na localização e no mapeamento das fontes, que por vezes não estão disponíveis para a consulta ou encontram-se dispersas nos mais variados acervos (VASCONCELOS, 2010).

A correspondência enviada pela Condessa de Belmonte à D. Pedro I “dadama” dá notícias de suas filhas, informa que o príncipe encontra-se saudável e desenvolvendo inteligência peculiar e demonstra o respeito e reverência ao primeiro imperador do Brasil. O documento é um fac-símile da transcrição da carta do arquivo pessoal Luciano Cavalcanti de Albuquerque, cujo original encontra-se no Arquivo Histórico do Museu Imperial.

Tenho a honra de participar a Vossa Magestade Imperial q` o nosso lindo e forte Principe Imperial se concerva na mais perfeita saúde, desenvolvendo m^{ta} inteligencia, o q` nos faz pençar q` a natureza foi igualmente prodiga nas suas faculdades moraes, como nas físicas. A Princesa D. Francisca vai ainda lutando com o seu refluxo mas vai melhor: a Ana Catherina continua a estar m^{to} contente, o Marido veio vê-la como Vossa Mag^{de} Imperial permetio, mas tao bém está m^{to} satisfeito e desejoso (segundo elle diz) q` a mucher acabe a criação⁶.

No trecho da mesma carta é visível observar que “dadama” manifesta preocupação em transmitir valores morais para o futuro imperador D. Pedro II e ao escrever procura deixar o pai informado sobre o bom estado de saúde e sobre a evolução no aprendizado.

Na época da escrita o imperador do Brasil encontrava-se em viagem pela Bahia, e D. Mariana manifesta a saudade e admiração que sente pelo monarca.

Tudo vai m^{to} bem a exceção da saudade, com q` nos acompanha todo o Povo do Rio de Janeiro, e sendo só neste caso desculpavel a Inveja, nós não podemos deichar d` invejar neste momento a sorte dos Baiannos Ds queira q` elles pela sua futura fedelidade amor e respeito para com Vossa Mag^{de} Imperial mostrem ao mundo q` são dignos d` huma tão sublime ineza, assim como abra os ólhos a todo o Brasil pa q` todos os dias lhe dê graças de lhes dar um tal Soberanno.⁷

6. Fac-símile da transcrição da carta da Condessa de Belmonte à D. Pedro I, datada em 05 de fevereiro de 1826. Fonte: Arquivo pessoal Luciano Cavalcanti de Albuquerque.

7. Fac-símile da transcrição da carta da Condessa de Belmonte à D. Pedro I, datada em 05 de fevereiro de 1826.

A autora da missiva inicia a escrita com tratamento de “*Senhor*” e ao finalizá-la se despede com “*humilde e fiel súdita criada*”, demonstrando respeito e humildade ao reportar-se ao monarca. Também exibia um tom de enaltecimento ao imperador e conseqüente devoção, além de gratidão por tudo o que ele fez por ela e sua família.

Quando a saudade he justa e geral em todos q`farei eu Senhor q`não só como todos os mais, estou longe do meu Soberanno e Amo, mas do meu Bemfeitor a q^m tudo devo a q^m amo logo a baicho de Ds elle Me permitira q`os meus piquenos Serviços fossem capazes de mostrar a m^a gratidão.⁸

Com o falecimento prematuro da imperatriz Leopoldina, em dezembro de 1826, D. Mariana ocupou um papel ainda mais primordial na vida do príncipe, de uma referência afetiva que convivia com ele e suas irmãs. Coube também a futura Condessa de Belmonte a responsabilidade de transmitir a educação moral necessária a um futuro imperador. Foi a primeira preceptora⁹ de D. Pedro II e esteve presente desde seu nascimento até seu matrimônio. E, a forma em que esta senhora se reportava ao pai de D. Pedro II e lhe informava sobre a rotina de seus filhos, sempre fora por intermédio das cartas.

A vida de D. Pedro I era repleta de compromissos e as preocupações com a família eram minimizadas com a presença de pessoas que ajudavam nos serviços essenciais do seu lar. Nas viagens que realizava lia as cartas que recebia e escrevia para agradecer e orientar no que fosse necessário, mesmo que demorasse muito tempo para chegar a resposta ao destinatário.

As missivas trocadas entre D. Pedro I e a Condessa de Belmonte mostram que o imperador confiava plenamente na “*dadama*” e que apesar da preocupação com os filhos na sua ausência, o primeiro imperador do Brasil sabia que eles estavam sendo bem cuidados.

A correspondência escrita por D. Pedro I para a D. Mariana, que é uma cópia da transcrição datilografada adquirida na Biblioteca Nacional, demonstra todo o respeito e gratidão por aquela que estava do lado dos seus entes queridos. Possui quatro páginas amareladas pelo desgaste do tempo, iniciadas com “*minha muito respeitável senhora*” e finalizadas com “*seu afeiçoado e agradecido D. Pedro Duque de Bragança*”,

Fonte: Arquivo pessoal Luciano Cavalcanti de Albuquerque.

8. Idem

9. Eram mestres ou mestras que moravam na residência da família, às vezes, estrangeiros, contratados para a educação das crianças e jovens da casa (filhos, sobrinhos, irmãos menores). Por vezes, encontram-se preceptores denominados aios ou amos, aias ou amas, principalmente quando se trata da nobreza portuguesa. Ainda encontramos preceptoras atuando como governantas da casa, ou seja, não só administrando a educação das crianças, como administrando também a casa. Os mestres preceptores caracterizam-se pelo fato de viverem na mesma casa de seus alunos, constituindo-se, assim, dentro da realidade da educação doméstica, naqueles que parecem ter o maior custo para as famílias, sendo encontrados nas classes mais abastadas (VASCONCELOS, 2005, p. 12).

Escrever cartas exige tempo, disciplina, reflexão e confiança. Há sempre uma razão ou razões para fazê-lo: informar, pedir, agradecer, desabafar, rememorar, consolar, estimular, comemorar etc. A escrita de si e também a escrita epistolar podem ser (e são com frequência), entendidas como um ato terapêutico, catártico, para quem escreve e para quem lê (GOMES, 2004, p. 20).

De Paris¹⁰, D. Pedro I tinha o hábito de escrever e num trecho de uma carta mostra que o soberano via em D. Mariana uma mulher possuidora de qualidades indispensáveis, reconhecia e se preocupava com a mulher que assumiu a responsabilidade de ser a segunda mãe do jovem monarca, pois na data que ele escreveu a imperatriz Leopoldina já havia falecido.

Muito sinto que receasse escrever-me pensando que eu o levaria a mal, seria impossível que assim acontecesse por dois motivos o primeiro porque com suas cartas eu recebia notícias de meus charos filhos, e de seu adiantamento nos seus estudos, o que agora sei e muito prazer me dá, segundo porque recebia ao mesmo tempo notícias suas, as quae muito appeteço, pois sempre conheci em D. Marianna muito merecimento, saber, e probidade a toda prova.¹¹

Morar num país estrangeiro, longe dos filhos, dos amigos e das pessoas que conviveu, durante anos no Brasil, provocava no ex-imperador momentos de melancolia no exílio, que foram amenizados graças à receptividade e acolhimento dos franceses e as notícias que recebia por intermédio de D. Mariana.

Mister he que lhe diga, porque sei que o hade estimar saber, que eu tenho sido tratado por todos, desde os Reis athe aos maiores dos republicanos, com toda a atenção, respeito, e amor, isto me dá bastante satisfação e me prova que sou hum homem de bem, e honrado, cujo procedimento mereceu e merece a aprovação do mundo civilizado.¹²

Verifica-se na carta analisada, que além do sofrimento causado por estar longe dos entes queridos o ex-imperador sofria por não estar mais no Brasil, o país que apesar de não ser sua nacionalidade foi o escolhido pelo seu coração.

Muito prazer me tem causado os pequenos desenhos do menino e meninas, e posto que eu esteja quasi certo que Simplicio teve nelles grande parte, contudo hum só risco que cada hum tenha feito, por meus filhos he mui bastante para que eu os estime como se todos fossem feitos por eles. Veja se alguns outros que fizerem para me mandar poderá vir entre eles algum d'après-nature de alguma vista que eu conheça pois meu prazer deste modo será dobrado, repetidas vezes desenrolo o panorama de S. Christovão e passo bastante tempo a revelo, e a verter lagrimas nascidas de hum coração todo Brasileiro.¹³

E também sua satisfação ao verificar a evolução do aprendizado dos seus filhos, através dos desenhos que eles faziam. No trecho acima ele comenta que,

10. Foi o país em que D. Pedro I desembarcou no dia 10 de junho de 1831, depois de uma longa viagem que começou no dia 07 de abril do mesmo ano, após a abdicação à coroa do Brasil em favor de seu filho D. Pedro II. O governo local disponibilizou ao ex-imperador brasileiro uma propriedade para morar enquanto estivesse exilado (REZZUTTI, 2015).

11. Carta de D. Pedro I à Condessa de Belmonte. Paris, 10 de janeiro de 1834. Fonte: Biblioteca Nacional – 64,02,002 nº 21.

12. Carta de D. Pedro I à Condessa de Belmonte. Paris, 10 de janeiro de 1834. Fonte: Biblioteca Nacional – 64,02,002 nº 21.

13. Idem

apesar de acreditar que não foram feitos exclusivamente pelos descendentes, pois ele percebe e insinua que houve ajuda de outras pessoas para fazê-los, valorizava cada traço feito.

Em um outro trecho do manuscrito é possível notar a sua confiança em D. Mariana e no Marquês de Itanhaém¹⁴ e a tristeza que sentia por causa do afastamento dos filhos, que era amenizada com as manifestações de carinho demonstradas pelos seus descendentes.

A narração que tem a bondade de fazer-me relativa aos estudos dos meus amados filhos, e de seu adiantamento, e do bem que são tratados actualmente e o forão pelo Marques de Itanhaem, ao qual terá a bondade de dar recados meus e muitos agradecimentos, me encanta: e sobretudo o dar-me parte que no dia de meus annos elles se lembrarão de seu desgraçado: mas sempre honrado pai, e que para mostrarem o seu jubilo e amor deram hum grande chá: esta noticia he para mim de grande satisfação no meio da minha dor, pois vejo que ao menos meus innocentes filhinhos podem mostrar claramente que são bons filhos, sem que esta prova seja considerada hum crime.¹⁵

Se no Rio de Janeiro os filhos lembravam do pai e organizavam um chá, como forma de lembrar pelo seu aniversário, da mesma forma, D. Pedro I escreve na carta que organizou em Paris uma festividade, mesmo sem a presença do aniversariante e passando por dificuldades financeiras, para comemorar o aniversário do herdeiro Pedro de Alcântara. Para o evento convidava pessoas ilustres para a celebração, como forma de lembrar do filho, apesar da distância.

No dia dos anos do Imperador meu filho eu também cá o que o meu amor me pedio, e o que as minhas circunstancias, bastantemente apertadas, me permitirão: dei hum jantar ao qual foram convidados o Ministro do Brasil e toda a Legação, e bastantes Brasileiros distinctos, e os Embaixadores de familia. O Embaixador d`Austria fez a saude do Imperador e das Princezas, e eu respondi fazendo a saude de todos os Soberanos Alliados e parentes do Imperador e de Suas Augustas famílias.¹⁶

Nesse contexto, imaginar que nos dias atuais, onde celebra-se o natal das pessoas com a presença do aniversariante no evento, e que no período em que o manuscrito foi escrito existia a possibilidade de comemoração, sem a presença de quem seria a pessoa mais importante na celebração, é o exercício que Marc Bloch (2002) nos convida a fazer para compreendermos à época em que os manuscritos foram redigidos.

Diante do exposto, percebe-se que os assuntos abordados nas referidas missivas são temas comuns do dia-a-dia, porém, a forma de questionar as fontes e fazer o exercício, de levar em consideração a maneira como as notícias são transmitidas atualmente e analisar o cenário em que os documentos foram escritos,

14. Foi indicado, pela Assembléia Geral, para substituir José Bonifácio para o exercício da tutela dos filhos de D. Pedro I, pelo decreto ditatorial da Regência Permanente, de 14 de dezembro de 1833 (RANGEL, 1945).

15. Carta de D. Pedro I à Condessa de Belmonte. Paris, 10 de janeiro de 1834. Fonte: Biblioteca Nacional – 64,02,002 nº 21.

16. Idem

amplia o horizonte para compreender a pesquisa histórico-documental.

3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo abordou os sentimentos e as informações que eram compartilhadas nas cartas trocadas entre D. Pedro I e a Condessa de Belmonte, incluindo a preocupação do pai com os estudos dos filhos, porém, trata-se de um recorte da pesquisa de doutorado que estuda a trajetória de vida de Mariana Carlota de Verna Magalhães Coutinho e sua relevância para a formação educacional do futuro imperador do Brasil.

Com a abdicação do trono de D. Pedro I, em favor de seu filho de 5 anos de idade, o exílio em Paris, que ocasionou no afastamento dos seus descendentes, tornou-se indispensável a troca de correspondências. Após a análise das fontes percebe-se que escrever cartas era uma forma de amenizar a saudade em função da distância. Além disso, era o meio que possuíam para se comunicar sobre os mais variados assuntos. Tanto o remetente quanto o destinatário manifestavam os sentimentos em cada linha escrita e lida.

D. Pedro I muitas vezes se via obrigado a ficar distante dos seus entes queridos e viu em Mariana Carlota de Verna Magalhães Coutinho a mulher com qualidades essenciais para educá-los. Quando viajava pelo Brasil, ou no exílio em Paris, manifestava em cartas a preocupação com seus filhos além de expressar a tristeza por não os ter por perto, mas sempre presentes no coração.

D. Mariana cumpria com zelo a atribuição que lhe foi conferida e nas correspondências que escrevia procurava manter D. Pedro I sempre a par da evolução dos estudos, de quem era responsável por cuidá-los e informava sobre o estado de saúde e manifestava o respeito e gratidão que sempre teve pelo nobre senhor.

Em relação a D. Pedro I, era visível a manifestação de saudade dos filhos, dos amigos e do Brasil além do respeito, gratidão e especialmente da confiança que tinha por D. Mariana.

Vale ressaltar que, para comemorar mais um ano de vida do jovem monarca, D. Pedro I convidava pessoas em sua casa para celebrar o aniversário do filho pois, mesmo distante, estava presente no coração. Atitude que também era feita por seus filhos, que também lembravam do pai onde viviam no Brasil.

O estudo da escrita epistolar não se esgota no presente artigo. Questionamentos e aprofundamento das questões podem ser tratados em estudos posteriores.

REFERÊNCIAS

- ABREU JUNIOR, Laerthe de Moraes. **Apontamentos para uma metodologia em cultura material escolar**. Pro-Posições, v. 16, n.1 (46) - jan./abr. 2005.
- AGUIAR, Jaqueline Vieira de. **Princesas Isabel e Leopoldina: mulheres educadas para governar**. Curitiba: Appris, 2015.
- BLOCH, Marc. **Apologia da História ou O ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.
- GOMES, Angela de Castro (Org.). **Escrita de si, escrita da história**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.
- LYRA, Heitor. **História de D. Pedro II**. Itatiaia/Edusp: Belo Horizonte, 1977.
- RANGEL, Alberto. **A educação do príncipe**. Rio de Janeiro: AGIR editora, 1945.
- REZZUTTI, Paulo. **D. Pedro: a história não contada**. 1. ed. São Paulo: LeYa, 2015.
- SILVA MAIA, José Antônio da. **Apontamentos de Legislação para uso dos procuradores da Coroa e Fazenda Nacional**. Anuário do Museu Imperial. Petrópolis, v. 1, 1940.
- VASCONCELOS, Maria Celi Chaves. **A casa e os seus mestres: a educação no Brasil de Oitocentos**. Rio de Janeiro: Gryphus, 2005.
- VASCONCELOS, Maria Celi Chaves; FARIA, Lia Ciomar Macedo de (Orgs.). **Histórias de pesquisa na educação - pesquisa na história da educação**. Rio de Janeiro: Quartet, 2010.

COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NO CONTEXTO DO MODELO BIOECOLÓGICO DO DESENVOLVIMENTO HUMANO

Data de aceite: 15/05/2020

Francisco Ariclene Oliveira

Universidade Federal do Ceará

Fortaleza - Ceará

<https://orcid.org/0000-0002-0290-4797>

Guilherme Irffi

Universidade Federal do Ceará

Fortaleza - Ceará

<https://orcid.org/0000-0002-3558-7628>

Luciano Lima Correia

Universidade Federal do Ceará

Fortaleza - Ceará

<https://orcid.org/0000-0001-8948-8660>

Liu Man Ying

Universidade Federal do Ceará

Fortaleza - Ceará

<https://orcid.org/0000-0002-1644-8374>

Ana Cristina Lindsay

Universidade Federal do Ceará

Fortaleza - Ceará

<https://orcid.org/0000-0002-2520-0493>

Márcia Maria Tavares Machado

Universidade Federal do Ceará

Fortaleza - Ceará

<https://orcid.org/0000-0002-0149-5792>

e internacional sobre as competências socioemocionais no contexto do Modelo Bioecológico do Desenvolvimento Humano. As competências socioemocionais são compreendidas como domínios da personalidade humana que possibilitam o indivíduo gerenciar as próprias emoções. Aponta-se que competências como persistência, responsabilidade e cooperação podem impactar significativamente sobre a performance de crianças e adolescentes no espaço escolar, com repercussão positiva em várias áreas da vida profissional e relacional. Para subsidiar a discussão do tema, adotou-se o referencial sistêmico do Modelo Bioecológico de Urie Bronfenbrenner por compreender que suas contribuições teóricas, na abordagem do desenvolvimento humano, favorecem uma percepção contextualizada dos fenômenos de maneira multifacetada e sistêmica.

PALAVRAS-CHAVE: Habilidades Sociais, Inteligência Emocional, Desenvolvimento Humano, Ambiente Social.

SOCIO-EMOTIONAL SKILLS IN THE CONTEXT OF THE BIOECOLOGICAL MODEL OF HUMAN DEVELOPMENT

ABSTRACT: The objective of this chapter was

RESUMO: Objetivou-se nesse capítulo reunir as principais evidências da literatura nacional

to gather the main evidence from national and international literature about socio-emotional skills in the context of the Bioecological Model of Human Development. Socio-emotional skills are understood as domains of human personality that enable the individual to manage their own emotions. It is pointed out that competencies such as persistence, responsibility and cooperation can significantly impact on the performance of children and adolescents in the school space, with positive repercussions in various areas of professional and relational life. To support the discussion of the subject matter, Urie Bronfenbrenner's Bioecological Model was adopted because it understands that his theoretical contributions, about the approach of human development, favor a contextualized perception of the phenomena in a multifaceted and systemic way.

KEYWORDS: Social Skills, Emotional Intelligence, Human Development, Social Environment.

1 | INTRODUÇÃO

Com o intuito de fornecer subsídios para a compreensão da temática discutida nesse capítulo, busca-se ao longo deste artigo reunir as principais evidências, nacionais e internacionais, da literatura científica que analisam a importância das competências socioemocionais no contexto do Modelo Bioecológico do Desenvolvimento Humano de Urie Bronfenbrenner. Ao longo das três últimas décadas, o termo e conceito de 'Competências Socioemocionais' tem sido objeto de contínua lapidação, pelos estudiosos de diversos campos do saber, com a finalidade de contemplar no seu significado toda a complexidade dos traços de personalidade, sem dissociar do contexto social (MARIN *et al.*, 2017).

A definição de competência socioemocional começou a ser adotada, inicialmente, associada ao conceito de 'competência social', na década de 1980, o que fez gerar um certo equívoco no emprego do conceito de competência emocional ou inteligência social por alguns pesquisadores, na época. De modo que, só no início da década de 1990, com a publicação de vários trabalhos e livros sobre Inteligência Emocional, foi que os conceitos começaram a se difundir de maneira mais clara (GOLEMAN, 1995).

Ressalta-se que, embora se encontre uma intensa contribuição de pesquisadores (CHOMSKY, 1995; STRAUSS; CURTIS, 1981; PIAGET; INHELDER, 1966; VYGOTSKY, 1986) em busca de estabelecer e ampliar o conceito sobre competências, estes se limitavam ao âmbito das práticas pedagógicas e relacionadas à obtenção de habilidades cognitivas. Diante desse balizamento conceitual que não abarcava todas as dimensões das habilidades humanas, suscitou-se a necessidade de desenvolvimento de métricas e taxinomias que contribuíssem para o que definiram de modernização da educação, cujo objetivo seria promover

aprendizagens para desenvolver, nos alunos, os comportamentos requeridos pelo mundo contemporâneo. Para isso, muitos pesquisadores se debruçaram, ao redor do mundo, para criar novas alternativas e estratégias de mensuração que superassem as tradicionais avaliações cognitivas sedimentadas nas competências relacionadas ao letramento, ao numeramento e aos diversos conteúdos disciplinares, pois para eles, estas são incapazes de avaliar o indivíduo em sua plenitude e responder aos novos anseios da sociedade globalizada e imersa na alta tecnologia (CARVALHO; SANTOS, 2016).

Registra-se que há uma diversidade de termos na literatura nacional e internacional sendo utilizados como sinônimos para se referir ao conceito de “competências socioemocionais”. Em um relatório produzido pelos pesquisadores Santos e Primi (2014), os autores, por exemplo, assinalam diversas vezes ao longo da pesquisa termos como características socioemocionais, atributos socioemocionais, constructos socioemocionais, habilidades socioemocionais, atributos não cognitivos, competências não cognitivas, para se referir ao conceito de competências socioemocionais. Contudo, considerando a completude do conceito, do ponto de vista sistêmico-epistemológico, decidiu-se, nesse capítulo, percorrer a investigação adotando a definição proposta pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que descreve as competências socioemocionais como:

Capacidades individuais que podem ser manifestadas com um padrão consistente de pensamentos, sentimentos e comportamentos, desenvolvidos por meio de experiências de aprendizagem formais e informais; e importantes impulsionadoras de resultados socioeconômicos ao longo da vida do indivíduo (OCDE, 2015, p. 35).

Em relação à concepção que se tinha das habilidades cognitivas como importantes marcadores de sucesso, as recentes pesquisas sobre atributos socioemocionais, desenvolvidas por diferentes áreas do conhecimento, como Economia, Psicologia e Educação, nas últimas décadas, revelam que competências como persistência, responsabilidade e cooperação podem impactar significativamente sobre a performance de crianças e adolescentes no espaço escolar, como também fora dele (SANTOS; PRIMI, 2014).

Compreende-se que o contexto social da família e, por conseguinte, de seus membros, em especial, da criança e do adolescente, está imbricado por nuances complexas que demandam o desenvolvimento de pesquisas. Essas investigações têm recorrido a diversas estratégias metodológicas que permitem a investigação dessa população, levando-se em conta, suas potencialidades e fragilidades, para que de posse dessas informações, seja possível compreender a complexidade do contexto das famílias; e, a partir dessa realidade, se possa planejar e formular

estratégias de intervenção que promovam o desenvolvimento integral da população infanto-juvenil (ZILLMER *et al.*, 2011).

Entre a diversidade de estruturas teóricas que subsidiam a análise e compreensão do contexto social do indivíduo, destaca-se o referencial sistêmico do Modelo Bioecológico de Urie Bronfenbrenner por compreender que suas contribuições teóricas na abordagem do desenvolvimento humano favorecem uma percepção contextualizada do fenômeno de forma multifacetada e sistêmica (LORDELLO; OLIVEIRA, 2012).

A óptica de análise do Modelo Bioecológico torna essa abordagem robusta e sensível para favorecer a compreensão do desenvolvimento humano. A referida abordagem demonstra solidez teórica tendo em vista seu espectro de investigação que possibilita a análise de um fenômeno considerando a inter-relação de quatro dimensões – Pessoa, Processo, Contexto e Tempo (modelo PPCT).

A abordagem bioecológica privilegia, por meio da análise de núcleos, o investigador conhecer como uma pessoa/grupo familiar vivenciam determinada experiência, ou seja, possibilita compreender o processo interacional em seus diversos contextos de realidade, considerando seus aspectos físicos, sociais e valorativos. Essa análise multidimensional torna-se primordial para entender a inter-relação indivíduo-ambiente. Assinala-se que tais aspectos caracterizam e influenciam a pessoa e os demais familiares que estão continuamente (tempo) sob a contingência do sistema de relações (ZILLMER *et al.*, 2011; BRONFENBRENNER; MORRIS, 2006).

Nessa perspectiva, percebeu-se a relevância de considerar o referencial teórico do Modelo Bioecológico de Urie Bronfenbrenner como mote para análise dos conceitos e evidências das competências socioemocionais. A escolha do referencial da abordagem bioecológica deu-se por compreender que esse modelo teórico permite analisar o desenvolvimento humano num processo contínuo, que considera a influência das interações e experiências vivenciadas em seus múltiplos contextos, sem dissociá-los de sua história de vida.

Em função da escassa literatura nacional sobre competências socioemocionais analisadas sob a óptica de modelos sistêmicos de desenvolvimento humano, acredita-se que esse capítulo contribui com uma agenda de pesquisa. E, diante desse contexto, evidencia-se a necessidade de investigação dessa temática visando contribuir para a geração de conhecimentos e informação/*insights* para futuras pesquisas voltadas para a promoção do desenvolvimento socioemocional de crianças e adolescentes.

Por outro lado, observa-se na literatura internacional, em especial nos Estados Unidos, um desenvolvimento de importantes estudos sobre habilidades socioemocionais (CLACSO, 2014; OCDE, 2015; KAUTZ *et al.*, 2014; YEAGER,

2017), impulsionando outros países, a destacar o Brasil, sobre a relevância desse tema. Destaca-se, no cenário nacional, a pesquisa e o instrumento desenvolvido pelos pesquisadores Daniel Santos e Ricardo Primi que dedicam esforços sobre o tema das competências socioemocionais.

Nessa perspectiva, o capítulo visa reunir e analisar as evidências da literatura nacional e internacional sobre as competências socioemocionais no contexto do Modelo Bioecológico do Desenvolvimento Humano.

2 | DESENVOLVIMENTO

2.1 A utilização do Modelo Bioecológico do Desenvolvimento Humano para subsidiar a compreensão do potencial das competências socioemocionais

Esse capítulo visa formular uma rede teórico-conceitual que fosse capaz de evidenciar a complexidade da temática de investigação, partindo-se do pressuposto que a discussão de competências socioemocionais pode contribuir de forma significativa para a formação de capital humano e, por isso, precisa ser compreendido a partir de uma estrutura dinâmica. Diante dessa percepção empírica, recorreu-se aos pressupostos do Modelo Bioecológico do Desenvolvimento Humano, Urie Bronfenbrenner, para lançar luz sobre o vasto campo dos atributos socioemocionais que estão imbrincados, por sua vez, com o desenvolvimento do indivíduo (BRONFENBRENNER, 2011).

A escolha por esta abordagem teórica se justifica por três motivos, a saber: i) porque o modelo ecológico investiga o desenvolvimento, considerando o contexto e as condições adversas, e busca compreender os fenômenos no ambiente pela ótica multicausal; ii) esse referencial ecológico visa a transformação sistemática do macrosistema, exigindo de seus filiados proposições de programas de intervenção ou de aspectos que favoreçam a modificação de como o fenômeno é tratado no seu ambiente cultural, demandando do pesquisador responsabilidade social; e, iii) o fato de que a investigação em contexto favorece a detecção de fatores de risco, mas também busca enfatizar os fatores de proteção, demonstrando ser um modelo teórico de resiliência (LORDELLO; OLIVEIRA, 2012).

De modo geral, as competências se pronunciam durante o desenvolvimento humano ao longo do tempo, podendo ser potencializadas ao longo da vida do indivíduo, como se observa pela Figura 1.



Figura 1 – Desenvolvimento de competências ao longo da vida.

Fonte: OCDE, 2015.

As evidências apontam que a aquisição de competências não é determinada somente pela genética ou pelo meio ambiente, mas pela conjuntura destes que interagem com o âmbito familiar, escola e comunidade. Assim sendo, os cuidadores de referência¹ exercem importante influência na formação das competências das crianças, haja vista que eles podem moldar muito das características ambientais que poderiam comprometer o pleno desenvolvimento dessas competências, isto porque são eles que escolhem instituições escolares para essas crianças, programas/projetos educacionais, atividades de lazer, entre outras. Em vista disso, deve-se levar em consideração o poder de impacto que atividades culturais, políticas públicas e instituições podem ter sobre a promoção e formação de competências que são desenvolvidas por meios dos diversos contextos de aprendizagem (OCDE, 2015).

Corroborando as proposições acerca do desenvolvimento de competências, Kautz *et al.* (2014) asseguram que a intensidade de formação de competências está intimamente relacionada com a idade e com o nível de competências adquiridas. Postula-se que os primeiros anos se configuram como os mais sensíveis para a promoção dessas competências, tendo em vista que as competências desenvolvidas nesse período servirão de base para a formação de novas habilidades. Nesse sentido, vê-se como estratégico e promissor as ações de investimentos em intervenções voltadas para a primeira infância, visto que essas ações favorecem maiores retornos para a sociedade, pois as crianças beneficiadas com tais investimentos agregam níveis significativos de competências que poderão gerar resultados positivos por toda a vida.

Considerando o papel da família nesse processo de formação de competências, a OCDE argumenta que:

Nesses anos, a família tem importância fundamental e os padrões de interação entre pais e filhos exercem um significativo impacto sobre as competências cognitivas e socioemocionais. Intervenções posteriores podem ser eficazes, ainda mais em termos de competências socioemocionais (OCDE, 2015, p. 38-39).

1. Cuidador de Referência é compreendido, aqui, como sendo a figura de alguém, familiar ou não, que é responsável por garantir segurança, afeto e cuidados a uma criança. Optou-se por esse termo por compreendê-lo apropriado para expressar a diversidade de conformação das famílias, atualmente, que podem ser compostas por diversos núcleos de configuração.

Em relação à pré-adolescência e adolescência, Kautz *et al.* (2014) asseveram ainda que a escola, os grupos sociais em que o indivíduo interage e a comunidade são importantes elementos de moldagem do repertório de competências adquiridas. Destaca-se ainda que programas socioeducativos alternativos para jovens que abandonaram a escola atuam como propulsores importantes para a promoção e aquisição de competências, mesmo que de maneira tardia, mas ainda assim, têm papel importante no processo de desenvolvimento de competências.

Conforme pontuado anteriormente, competências prévias servem de base e são determinantes para as competências atuais do indivíduo. Em outros termos, infere-se o jargão na literatura do tema que “competências geram competências”, no que se compreende que quanto maior o repertório adquirido de competências de uma pessoa, tanto maior será seu nível de ganho de sucesso durante a vida adulta. A respeito disso, Cunha, Heckman e Schennach (2010) denominam essa interação mútua de benefício como ‘produtividade transversal’. Os autores exemplificam afirmando que indivíduos com repertórios mais significativos de competências socioemocionais se beneficiam desse capital para o desenvolvimento de competências cognitivas (letramento/raciocínio matemático). Segundo os autores, uma criança com maior nível de letramento matemático que seus pares, ao entrar na escola, apresenta maior chance de concluir o ano letivo com nível de letramento matemático ainda mais elevado do que os colegas.

Nessa perspectiva, a OCDE (2015) acredita que as competências cognitivas e as socioemocionais estão intrinsecamente conectadas, de modo que, indivíduo que apresentam maiores níveis de competências têm maiores chances de aproveitar melhor os contextos de aprendizagem, o que lhe favorecerá maiores probabilidades de sucesso na vida. Assim, infere-se dessa proposição que uma criança com bons níveis de competências socioemocionais e cognitivas tende a escolher favoravelmente ferramentas adequadas que propiciem o progresso de sua aprendizagem, implicando positivamente em maiores oportunidades de crescimento futuro.

Em face do exposto, o desenvolvimento humano envolve importantes processos de experiências nas formas de subjetivação do sujeito, compreendendo desde o nascimento e mantendo-se por todo o ciclo vital, favorecendo o pleno desenvolvimento do ser humano em todas as dimensões (ANDRADE; MACHADO; LINDSAY, 2016). Nessa concepção, o desenvolvimento pode ser compreendido como uma fase de mudança duradoura no modo em que o indivíduo percebe e interage com o ambiente em que está envolto. Na ótica do modelo bioecológico de Bronfenbrenner (2011), o processo de desenvolvimento está sob a égide da influência familiar, que exerce, inicialmente, o papel de microcosmo, favorecendo as primeiras interações sociais, que servirão de matriz, posteriormente, para o

surgimento de novas e mais complexas interações.

Para tanto, desenvolver-se é um processo multidinâmico que requer interação com outros indivíduos, que estão igualmente em processo de desenvolvimento, para que essa interação seja capaz de promover aprendizagem de habilidades. Nessa perspectiva, faz-se necessário compreender a importância dos diversos contextos, em que o indivíduo interage, como fontes moduladoras para aquisição de competências socioemocionais. Desse modo, considerar o contexto socioambiental em sua diversidade ecológica constitui-se um campo teórico-metodológico profícuo, sedento e sensível, dada a dimensão da temática que envolve fortemente a promoção de ações/alternativas de intervenção que poderão produzir políticas públicas socioeducacionais voltadas ao fortalecimento de competências socioafetivas, que por sua vez, estão inter-relacionadas ao desenvolvimento integral do indivíduo (POCOCK *et al.*, 2010).

O desenvolvimento humano agrega uma diversidade de ângulos e dimensões que podem ser explicadas a partir da compreensão das relações proximais que ocorrem no microsistema e que alcança o macroambiente socioecológico (ANDRADE; MACHADO; LINDSAY, 2016). Partindo dessa proposição, depreende-se claramente que o repertório de competências de uma criança surge como resposta às interações, inicialmente, oportunizadas pela família, e, posteriormente, reforçadas pelas interações da rede social. Acresce-se, ainda, que a dinâmica dessas interações propicia a base de constituição para a formação de competência que acompanhará o indivíduo por toda a vida.

Na ótica da Teoria Bioecológica, Bronfenbrenner (2011), vislumbra-se que, por natureza, toda criança é vulnerável, carecendo, desse modo, de cuidados e atenção dos pais e de outros adultos. No entanto, para que essa atenção à criança possa ser efetiva, a família precisa ser apoiada e fortalecida por uma rede de apoio, que compreende as instituições empregadoras, as escolas e outros equipamentos sociais, favorecendo o potencial do desenvolvimento dessas crianças, além do empoderamento coletivo das famílias apoiadas.

Para compreender como ocorre as interações entre os cuidadores de referência, as crianças e adolescentes, os equipamentos sociais, as redes de sociais de apoio, os ambientes de interação e os diversos contextos socioculturais em que todos esses elementos estão envoltos, patrocinando o desenvolvimento socioemocional, serão utilizados os quatro núcleos do Modelo Bioecológico (BRONFENBRENNER; MORRIS, 2006), os quais estão sistematizados na Figura 2.

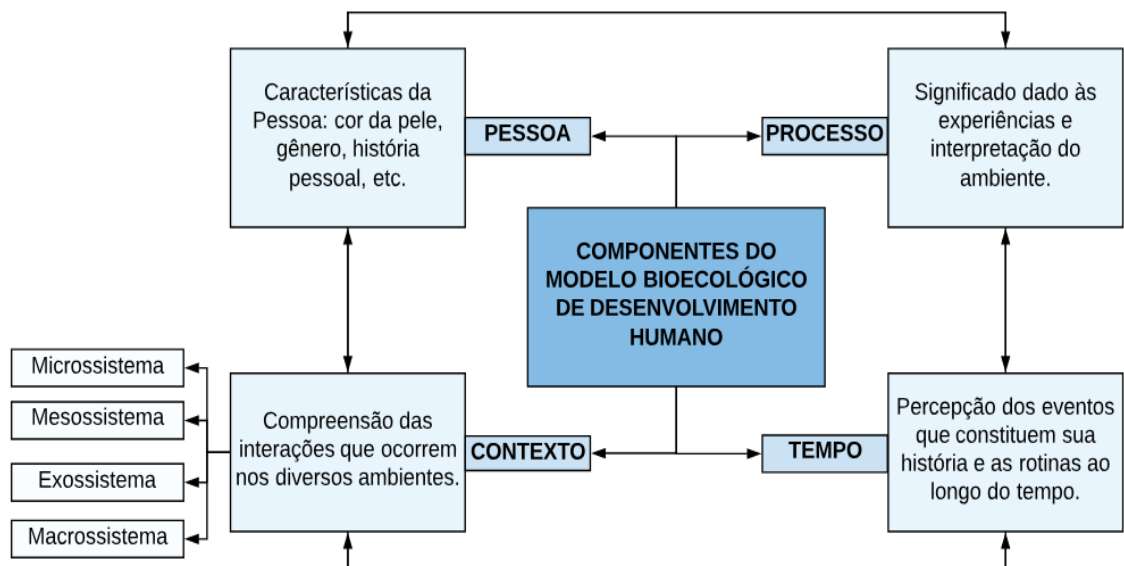


Figura 2 – Componente do Modelo Bioecológico do Desenvolvimento Humano de Urie Bronfenbrenner.

Fonte: elaborada pelos autores.

No que concerne à dimensão ‘pessoa’, pontua-se que nenhuma das características pessoais exerce influência isoladamente no desenvolvimento do indivíduo, de modo que cada característica atua de maneira sinérgica, evidenciando seus significados e expressões nos ambientes em que são estimuladas, sendo a família seu principal espaço de fomento (ZILLMER *et al.*, 2011). Ressalta-se que é nesse ambiente favorável que o indivíduo no curso do desenvolvimento engaja-se, tomando as atividades/interações como experiências, assumindo papéis sociais, favorecendo o surgimento e fortalecimento das relações interpessoais que, por sua vez, atuam em relação sincrônica com fatores físicos, sociais e simbólicos.

A abordagem bioecológica pressupõe que as interações se dão na relação entre pessoas, mas que envolve nesse processo símbolos e objetos, compreendidos nos diversos contextos. Reitera-se que as interações ocorrem numa constante relação mútua de troca com pessoas e com os ambientes nos quais estas estão inseridas. A reciprocidade gerada no processo de interação favorece o engajamento das pessoas na realização de atividades, além de ajudar na preservação dos padrões de experiências interacionais em níveis maiores de complexidade (VIEIRA; GASPARINI, 2018).

Nesse sentido, Bronfenbrenner (2006, p. 06) pondera que o desenvolvimento humano acontece a partir de processos de interações recíprocas, progressivamente mais complexas, entre um organismo humano ativo, em evolução biopsicológica e pessoa, objetos e símbolos no seu ambiente imediato.

O referencial bioecológico possibilita a investigação e a análise dos fenômenos por meio de quatro dimensões inter-relacionadas: pessoa, processo, contexto e tempo

(Modelo PPCT). Esse modelo teórico favorece a compreensão de como os sujeitos sociais vivenciam determinada experiência (processo), inseridas em diferentes contextos. Esses contextos possuem aspectos físicos, sociais e valorativos, que os caracterizam, exercendo influência na pessoa e nos grupos sociais e familiares que ela convive, pela continuidade (tempo) e estabilidade do sistema de relações e da construção de suas rotinas, de sua biografia e história social (ZILLMER *et al.*, 2011).

Para compreensão da implicação do contexto sobre o desenvolvimento, a teoria bioecológica sistematizou essa dimensão em quatro subdimensões sobrepostas uma relação às outras, conforme se destaca: o ‘microsistema’ constitui-se pelo conjunto de relações complexas imediatas em que a pessoa vivencia nas diversas relações proximais, as quais serve de experiências interacionais. O ‘mesossistema’ compreende um conjunto de microsistemas que interagem sobre o desenvolvimento durante um período de vida específico. O ‘exossistema’ se refere aos distintos espaços em que a pessoa não convive geograficamente, mas que exercem influência na dinâmica do desenvolvimento e do comportamento. Ressalta-se que os ambientes a que se refere essa subdimensão agem como uma extensão do mesossistema, funcionando, assim, como espaços sociais particulares capazes de gerar elementos que podem influenciar sobre as relações proximais. Por fim, o ‘macrossistema’ configura-se como a subdimensão de intersecção entre os demais espaços sociais do contexto bioecológico, de modo que sua abrangência compreende desde a cultura até às macroinstituições, com influência também sobre a formulação de políticas públicas (ANDRADE; MACHADO; LINDSAY, 2016; BRONFENBRENNER; MORRIS, 2006).

A dimensão ‘tempo’ está relacionada com o conceito de ‘cronossistema’ pelo fato de esse constructo dimensionar transversalmente, entre os demais núcleos do modelo, a ocorrência de eventos históricos e o modo de vida da pessoa. Essa dimensão cronossistêmica permite a identificação da estabilidade ou da instabilidade nos ambientes. Pontua-se que o cronossistema tem relevante papel no processo de desenvolvimento da pessoa, haja vista que o ciclo vital é constituído por experiências e pelas sucessivas interações interpessoais nos diversos contexto sob a égide da influência social e histórica (BRONFENBRENNER; EVANS, 2000). Sendo assim, entende-se que esse processo é fortemente implicado pela temporalidade na existência do indivíduo, de modo que sua compreensão permite uma análise panorâmica contextualizada e coerente do desenvolvimento.

3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse capítulo reuniu evidências encontradas na literatura das competências socioemocionais sob a ótica dos pressupostos teóricos do Modelo Bioecológico de

Urie Bronfenbrenner. A escolha por essa abordagem teórica deu-se por considerar esse modelo favorável à ampliação dos aspectos do contexto social no processo de desenvolvimento socioemocional.

A literatura aponta que a aquisição de competências não é determinada tão somente pela genética ou pelo ambiente, mas pela conjuntura destes que interagem como o âmbito familiar, escola e comunidade. Portanto, depreende-se que os cuidadores de referência exercem importante influência na formação das competências das crianças, haja vista que eles podem moldar muito das características ambientais que podem favorecer (ou comprometer) o pleno desenvolvimento dessas competências. Em razão disso, deve-se levar em consideração o poder de impacto que atividades culturais, sociais, educacionais e instituições podem ter sobre a promoção e formação de competências.

As evidências sugerem que os primeiros anos de vida se configuram como os mais sensíveis para a promoção dessas competências, tendo em vista que as competências desenvolvidas nesse período servirão de estrutura para a formação de novas habilidades. Nesse sentido, vê-se como estratégico e promissor as ações de investimentos em intervenções voltadas para a primeira infância, visto que essas ações favorecem maiores retornos para a sociedade.

Compreende-se que o contexto social da família e, por conseguinte, de seus membros, em especial, da criança e do adolescente, está imbricado por nuances complexas que demandam o desenvolvimento de pesquisas.

Em suma, percebe-se que o desenvolvimento humano é um processo contínuo, que depende das interações vivenciadas pelas pessoas, a partir das inter-relações que elas criam com seu contexto social e sua história de vida.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, A. C.; MACHADO, M. M. T.; LINDSAY, A. C. A bioecologia do excesso de peso na infância: ensaio reflexivo sobre a obesidade infantil. **Cadernos da Primeira Infância**, Fortaleza, v. 1, n. 1, p. 13-21, 2016.

BRONFENBRENNER, U. **Bioecologia do desenvolvimento humano: tornando os seres humanos mais humanos**. André de Carvalho-Barreto (trad.). Porto Alegre: Artmed, 2011.

BRONFENBRENNER, U.; EVANS, G. Developmental science in the 21st century: emerging questions, theoretical models, research designs and empirical findings. **Social Developmental**, v. 9, n. 1, p. 115-125, 2000.

BRONFENBRENNER, U; MORRIS, P.A. The bioecology model of human developmental. In: DAMON, W.; LERNER, R. M (Orgs.). **Handbook of child psychology: theoretical models of human developmental**. New York: John Wiley, 2006.

CARVALHO, E. J. G.; SANTOS, J. E. R. Políticas de avaliações externas: ênfase nas competências cognitivas e socioemocionais. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 11, n. 3, p. 775-794, set./dez. 2016.

CHOMSKY, N. **The minimalist program**. Cambridge: MIT, 1995.

CONSELHO LATINO-AMERICANO DE CIÊNCIAS SOCIAIS. **Políticas educativas y derecho a la educación en América Latina y el Caribe**. Declaración del Grupo de Trabajo: Conselho Latino-Americano de Ciências Sociais, 2014.

GOLEMAN, D. **Emotional intelligence**. New York: Bantam Books, 1995.

KAUTZ, T.; HECKMAN, J. J.; DIRIS, R.; WEEL, B. T.; BORGHANS, L. **Fostering and measuring skills: improving cognitive and non-cognitive skills to promote lifetime success**. Paris: OCDE, 2014.

LORDELLO, S. R.; OLIVEIRA, M. C. S. L. Contribuições Conceituais e Metodológicas do Modelo Bioecológico para a Compreensão do Abuso Sexual Intrafamiliar. **PSICO**, Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 260-269, abr./jun. 2012.

MARIN, A. H.; SILVA, C. T.; ANDRADE, E. I. D.; BERNARDES, J.; FAVA, D. C. Competência socioemocional: conceitos e instrumentos associados. **Revista Brasileira de Terapia Cognitivas**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 2, p. 92-103, dez. 2017.

ORGANIZAÇÃO PARA COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICOS. **Estudos da OCDE sobre competências: competências para o progresso social: o poder das competências socioemocionais**. São Paulo: Fundação Santillana, 2015.

PIAGET, J.; INHELDER, B. **La psychologie de L'enfant**. Paris: Presses Universitaires de France, 1966.

POCOCK, M.; TRIVEDI, D.; WILLS, W.; BUNN, F.; MAGNUSSON, J. Parental perceptions regarding healthy behaviours for preventing overweight and obesity in young children: a systematic review of qualitative studies. **Obesity reviews**, v. 11, p. 338-353, 2009.

SANTOS, D.; PRIMI, R. **Desenvolvimento socioemocional e aprendizado escolar: Uma proposta de mensuração para apoiar políticas públicas**. São Paulo: Instituto Ayrton Senna, 2014.

STRAUSS, M. S.; CURTIS, L. E. Infant perception of numerosity. **Child Development**, Chicago, v.52, n.4, p.1146-1152, 1981.

VIEIRA, P. F.; GASPARINI, M. F. Saúde ecossistêmica: do inconsciente ecológico a um novo projeto de civilização. **Sustentabilidade em Debate**, Brasília, v. 9, n.1, p. 121-136, abr., 2018.

VYGOTSKY, L. S. **Thought and language**. Mass: MIT, 1986.

YEAGER, D. S. Social-Emotional Learning Programs for Adolescents. **The future of children**, v. 27, n. 1, p. 31-52, 2017.

ZILLMER, J. G. V.; SCHWARTZ, E.; MUNIZ, R. M.; MEINCKE, S. M. K. Modelo bioecológico de Urie Bronfenbrenner e inserção ecológica: uma metodologia para investigar famílias rurais. **Texto & Contexto – Enfermagem**, Florianópolis, v. 20, n. 4, p. 669-674, dez., 2011.

ENSINO RELIGIOSO NO AMAZONAS UM PROCESSO DE DESCOLONIZAÇÃO

Data de aceite: 15/05/2020

Francisco Sales Bastos Palheta

Possui graduação em LICENCIATURA EM FILOSOFIA pela UCB (1996). Especialista em Violência Doméstica Contra Criança e Adolescente pela USP, em Gestão Educacional pela UFAM/AM e em Direito Educacional pelo CUC. Bacharel em Teologia, pela UPS/Itália, Licenciatura Plena em Filosofia pela UCB/DF, Especialização em ER pela FSDB, Mestre e Doutor em Ciências da Educação pela UNISAL/Assunção. É orientador de Mestrado e doutorado pela UNIBAM (BR), UNISAI e UNADES (PY), É membro do Grupo de Pesquisa: Ethos, Alteridade e Desenvolvimento – GEPAD/FURBI e é professor de Ensino Religioso - SEDUC-AM.
email: palhetaf@gmail.com.
SEDUC-AM
<http://lattes.cnpq.br/1221046601683103>

RESUMO: Este artigo objetiva apresentar o ER no Amazonas por meio de concepção filosófica-histórica-crítica. Baseia-se na pesquisa documental, na experiência profissional com abordagens inter e multiculturais apontando possibilidades de diálogo entre ER, Diversidade Religiosa e Proposta Pedagógica Estadual. Contextualiza o ER no Amazonas da Pré-Colônia aos dias atuais. Expõe-se a consolidação

desta Área do Conhecimento e Componente Curricular. Apresenta questões pertinentes ao percurso formativo de professores do ER e demonstra como o ER está na Proposta Pedagógica. Apresenta de forma breve a evolução e transformação do ER no campo da legislação. Por fim, expõe questões em aberto para encaminhamentos, algumas pedagógicas e didáticas sobre o ER, de responsabilidade do Sistema de Ensino e outras implicam em pesquisas sobre a diversidade religiosa no AM, sob a iniciativa de pesquisadores, grupos e instituições.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino Religioso, desconfessionalização, descolonização e Área do Conhecimento.

Neste artigo nos esforçamos por fazer um paralelo entre o processo de descolonização do ER a partir dos momentos históricos vivenciados pelo mesmo no Sistema Estadual de Ensino-SEE e as legislações e normativas relativas a esta Área do Conhecimento da Educação Básica-ACEB, nas esferas federais e estaduais, e apresentamos como o ER encontra-se nas Propostas Pedagógicas-PP da Educação Básica no Estado e finalmente apontamos a presença de silêncios, omissões

e sombras no modo como o mesmo está concebido e ofertado.

A construção da diversidade cultural e religiosa do Amazonas, remonta o que preferimos identifica-lo como “*período tribal*”. É dado por certo que iniciaram nestes períodos, as tentativas de homogeneização cultural dos inúmeros povos que aqui chegaram e fixaram morada, construindo suas diversas culturas. As pesquisas de diferentes áreas do conhecimento apontam com segurança para as evidências da tentativa de desenvolver um processo de monoculturalização no Estado não foi uma ação inédita dos colonizadores europeus que aportaram por estas terras a partir do ano de 1400. Nos povos do Amazonas foram comuns às tentativas de homogeneização culturais por meio das dominações, guerras, pactos, trocas, e alianças. Neste sentido os povos mais fortes tendiam a desenvolver processos de dominação dos demais. No mesmo contexto existiam as lutas por garantir a liberdade e soberania sobre seus territórios e povoações.

Quando nos reportamos ao processo de colonização exercido pelos povos europeus que chegaram no Amazonas, em bora apresentassem interesses comuns e certa afinidade cultural, encontravam-se longe de serem oriundos de um continente unificado culturalmente, constatação que se comprova pelo vosso passado e presente cheio de conflitos, de um lado os que tentam a dominação e por outro os que empreendem lutas por sua autodeterminação e liberdade.

O Amazonas da Pré-História aos dias de hoje conta com a presença dos diversos povos que aqui chegaram e dos descendentes que aqui permaneceram que contribuíram e continuam contribuindo para a formação de sua história e cultura. Por longo período histórico o modelo confessional foi à tônica da oferta do ER. Entre os séculos XV e XX interagiram intensamente, neste cenário, três macro atores: A sociedade civil organizada, as instituições religiosas e os governos por meio de seus entes federados. Segundo Hébette

São três instituições que tiveram um papel fundamental na dinâmica social brasileira, em particular, amazônica, no período em análise. Três instituições em interação e, muitas vezes, em conflitos [...] contradições (HEBETTE *apud* OLIVEIRA e GUIDOTTI, 2000)

O Amazonas dominado pelos espanhóis passou por, mais de um século, sob o seu domínio. Assim foi revelada para o mundo. Somente a partir do ano de 1616 que os portugueses aproveitando ausência e o desinteresse dos espanhóis por essa região, iniciaram seu domínio sobre a Amazônia ainda espanhola, como determinava o *Tratado de Tordesilhas*, sendo que a mesma só passará a pertencer ao Brasil após a sua anexação. Portugal não seguiu a dois documentos de direito internacional da época desobedecendo à bula *Inter Caetera* do Papa Alexandre VI e ao tratado assinado entre o rei da Espanha e de Portugal.

A Amazônia, sob o direito internacional, ainda passou por um breve período de

duplo domínio denominado de *Luso-Espanhol*. Porém do ponto de vista da ocupação territorial o período entre os anos 1616 a 1648 a Amazônia vivia sob o domínio de portugueses, espanhóis, franceses, holandeses, irlandeses e ingleses. Terminada a expulsão dos irlandeses e holandeses no ano de 1648. A presença inglesa e francesa só foi solucionada definitivamente com a celebração do tratado de Utrecht em 1713 entre Portugal e França. A questão da posse sob o território amazônico, entre Portugal e Espanha, ainda estava por ser decidido.

O Brasileiro Alexandre de Gusmão, representando Portugal propôs que o direito a posse sobre as terras só seriam confirmadas para os que comprovassem posse do território, assim; como Portugal já tinha conhecimento e posses ao longo do território em questão, a ele foi reconhecido o direito de posse a maior parte do território amazônico por meio dos tratados: *Tratado de Madri em 1750*, posteriormente, ratificado pelo *Tratado de Santo Ildefonso, em 1777* e do *Tratado do Prado, em 1778*.

Coube ao Marquês de Pombal, por meio da pessoa de seu irmão, Francisco Xavier, governador do recém-criado Estado do Maranhão e Grão-Pará, entre os anos 1750, consolidar aqui a presença portuguesa. Neste período os desacordos entre missionários e representantes da coroa portuguesa quanto a exploração da mão de obra indígena e das riquezas extrativistas da Amazônia resultaram na expulsão das ordens religiosas, deixando um lastro de prejuízo quanto a educação e a ausência do ER “Confessional/catequético/evangelizador”.

Após a independência do Brasil a Amazônia continuou portuguesa, com a existência dos estados do Grão-Pará e Rio Negro, a adesão deste estado à independência do Brasil aconteceu em 15 de agosto de 1823. Sendo que o término do domínio português sobre a Amazônia, agora Brasileira, só aconteceu com o fim da Guerra da Cabanagem.

A Amazônia Brasileira ainda passaria por diversas questões nacionais e internacionais que foram solucionadas no período histórico entre os anos 1823 a 1989, dos quais não temos como tratar neste artigo, os interesses pelo domínio e posse da Amazônia brasileira e internacional, iniciados em fevereiro de 1500 ainda não chegaram ao seu final é um horizonte aberto para o futuro.

Atualmente o Amazonas é o estado brasileiro de maior extensão territorial, com o maior a população indígena e conta com a maior diversidade de etnias e culturas. Segundo dados divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística baseado em informações do Censo/2010, A população *indígena* do Amazonas está dividida em 6 troncos linguísticos: Karib, Tukano, Jê, Pano e Aruaque, 43 idiomas e em 78 povos ou etnias. Salientamos que esta enumeração de povos não encontra unanimidade entre as organizações indígenas e pesquisadores destes povos, variando ora para mais ora para menos conforme as diversas fontes de informação

e de concepções.

No Período Colonial do ER no Amazonas foi parte integrante das estratégias para consolidar o sucesso da sua ocupação que se deu por meio da entrega de partes do território, para as ordens religiosas, por meio de cartas régias. A Educação formal dos indígenas teve seu início por meio da criação de escolas nas missões com o duplo objetivo formar súditos para o rei de Portugal e fiéis para o Catolicismo. O ER nascia no modelo o “**Confessional/catequético/evangelizador**”, propagar e impor a adesão da fé cristã católica e silenciar, negar a validade, demonizar e proibir as manifestações religiosas dos indígenas.

Após tantas questões da Geopolítica nacional e internacional envolvendo direta e indiretamente o Amazonas, no período de 1970 até 1988 o ER funcionava sob o regime de parceria SEDUC-AM com a coordenação da Arquidiocese de Manaus, por meio do Departamento de Educação. Nesse intervalo de tempo o ER era ofertado tendo como base legal a Lei Nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, em seu artigo 97,

O ER constitui disciplina dos horários das escolas oficiais, é de matrícula facultativa, e será ministrado sem ônus para os poderes públicos, de acordo com a confissão religiosa do aluno, manifestada por ele, se for capaz, ou pelo seu representante legal ou responsável...

Apesar do referido artigo, usar a expressão “de acordo com a confissão religiosa do aluno, manifestado por ele se for capaz, ou pelo seu representante legal...”. É certo que no Sistema de Ensino, o ER ofertado era confessional Católico. Mudanças mais significativas que envolveram o ER tiveram seu início nos meados dos anos 80. Motivado pelo fim das dependências entre Estado Brasileiro e Igreja Católica. No ER foi grande o anseio pela substituição do modelo “**catequético confessional católico**”, pelo que contemplasse a diversidade religiosa, o modelo pretendido era o **ecumênico**.

Este foi início de desconfessionalização do ER no Sistema de Ensino, gradualmente as legislações e práticas confessionais e proselitistas, tornam-se inadequadas, ao postulado legal e educativo do Estado laico, precisando serem substituídas por um fazer didático/pedagógico aberto a diversidade religiosa, salientamos que a trajetória de desconfessionalização do ER, não obstante os esforços empreendidos e as conquistas já consolidadas, ainda está em curso.

O processo de desconfessionalização do ER encontra respaldo na iniciativa de inúmeros grupos de pesquisa espalhados por todo o país, nos movimentos que lutam por este fim, nos cursos e Licenciatura em Ciência das Religiões e nos sistemas de ensino que abrem-se para efetivar o ER seguindo os novos pressupostos legais, teóricos e metodológicos. Nessa perspectiva de mudanças, Passos (2007, p.32) resume bem este momento de reviravolta do ER.

“Entendemos o ER não como o ensino da religião na escola sem o pressuposto da fé (que resulta da catequese) e da religiosidade (que resulta na educação religiosa), mas com o pressuposto pedagógico (que resulta no estudo da religião)”.

O processo de consolidação do ER como Componente Curricular da Educação Básica no Amazonas recebeu reforço legal quando a Constituição Federal 1988, afirma em seu artigo 210, no parágrafo primeiro: *“O ER, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental”*. Motivada por esta normativa a Constituição Estadual/89, ao tratar do Sistema Estadual de Educação ordena que observará além dos princípios e garantias previstos na Constituição/88, os seguintes preceitos em seus artigos 198 e 199, de acordo com os incisos: [...] J) *o ER, de matrícula facultativa constitui disciplina nas escolas públicas de Ensino Fundamental, aberto a todos os credos.* O aqui sentenciado, não foi suficiente para garantir mudanças significativas na oferta do ER. Constatamos que havia na prática um silêncio intencional quanto às manifestações da religiosidade das minorias indígenas e não indígenas, era dado amplo espaço às religiosidades majoritárias, especificamente as cristãs católicas e evangélicas. Diante deste quadro, verificamos na história do ER no Amazonas, tanto no passado quanto no presente, proselitismos, imposições, preconceitos e discriminações, por vezes, praticados por educadores e institucionalmente.

Ante o exposto, vemos que a LDB 9.394/1996, legisla no mesmo direcionamento da constituição federal, ao definir o ER e tentar apontar os critérios para a sua organização:

O ER, de matrícula facultativa, constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, sendo oferecido, **sem ônus para os cofres públicos**, de acordo com as preferências manifestadas pelos alunos ou por seus responsáveis, em caráter: I - **confessional**, de acordo com a opção religiosa do aluno ou do seu responsável, ministrado por professores ou orientadores religiosos preparados e credenciados pelas respectivas igrejas ou entidades religiosas; ou II - **interconfessional**, resultante de acordo entre as diversas entidades religiosas, que se responsabilizarão pela elaboração do respectivo programa. (artigo 33 da LDB 9394/96)

A tentativa de retorno do ER confessional ministrado por educadores selecionados por cada denominação religiosa, da introdução da interconfessionalidade e da oferta do ER sem ônus para os cofres públicos, foi um fracasso total, ocorreram inúmeras manifestações de repúdio a este modo de legislar, levando a uma mudança repentina no texto da lei, sendo assim, foi sancionada a Lei n.º 9.475/97, dando nova redação ao artigo 33 da Lei da LDB 9.394/1996, trazendo uma nova definição legal para o ER:

O ER, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de Ensino Fundamental, assegurado o respeito a diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo.

A Lei nº 9.475/97 redefine o ER, retirando os termos; confessional, interconfessional, sem ônus para os cofres públicos e determina aos sistemas de ensino, à tarefa da reformulação de suas Propostas Pedagógicas no que se refere a esta Área do Conhecimento e Componente Curricular. Constatamos que no Amazonas a organização curricular do ER, naquele momento, mantinha o seu caráter próximo do confessional proselitista. Haja vista, que, o profissional de educação para atuar no ER deveria apresentar uma declaração de apto pela autoridade da confissão religiosa a qual pertencia; deste modo a maioria dos professores eram líderes católicos ou Evangélicos, ofertando instrução religiosa conforme sua conveniência e conhecimento religioso confessional.

A resolução nº 52/1997 – CEE/AM, que aprovava o Regimento Geral das escolas estaduais, em sua matriz curricular, mantinha o ER como integrante da parte diversificada do currículo contrariando a legislação federal e estadual sobre o mesmo. Na sequência o CNE promulgou a Resolução Nº 02/1998, que define a primeira versão oficial das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, na qual ER aparece pela primeira vez como uma das dez Áreas do Conhecimento em uma normativa nacional, com o nome de “**Educação Religiosa**”, em seu artigo 3º inciso IV, alínea b que diz: [...] *as dez áreas de conhecimento são: [...] e 10. Educação Religiosa.*

Esta concepção normativa sobre o ER coaduna-se com as concepções teóricas e didático-pedagógicas sobre esta Área do Conhecimento, que tem como objeto de estudo o “**conhecimento religioso**” construído a partir das ciências e da escola e não mais das confissões religiosas. Nesta concepção a religião é entendida como produtora de conhecimentos, firmados na convicção de que a existência de todas é uma riqueza antropológica e sociocultural, indispensável para a compreensão dos indivíduos no macro e micro mundo das vivências humanas.

A partir de então as Propostas Pedagógicas Curriculares deveriam incluir o ER, não mais integrado à Área das Ciências Humanas ou como integrante da parte diversificada do Currículo, e sim, como uma Área do Conhecimento autônoma. Ainda assim no Amazonas essa determinação não foi levada em consideração plenamente. O que percebemos é uma constante oscilação na tentativa de cumprir a legislação federal e resoluções do Conselho Nacional de Educação, o processo de construção desta Área do Conhecimento está se dando de forma lenta e gradual.

Verificamos sinais de mudança desta situação em nosso Sistema Estadual de Ensino, com a atuação do CEE-AM, em consonância com o CONER/AM, em atendimento à resolução CNE/CEB Nº 2/1998, que Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, aprovam a inserção do ER, como parte integrante da formação básica do cidadão, por meio da Resolução CEE/AM/97, que estabelece as normas para a implementação do regime instituído pela Lei Federal

nº 9.394/96. Esta assim afirma:

O ER de matrícula facultativa é parte integrante da **formação básica do cidadão** e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de Ensino Fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil (Artigo 21, da Resolução 99/97, do Conselho Estadual de Educação/AM).

O artigo acima praticamente parafraseia a Constituição/1988, a LDB 9.394/96 quando estas definem o ER como aberto a diversidade religiosa do Brasil, deixando claro acirramento do processo de rompimento com o ER proselitista e confessional.

O artigo 22, da citada resolução, evidencia ainda mais o que ora constatamos, ao afirmar que o principal objetivo do ER no sistema estadual de ensino é a “*valorização do pluralismo e diversidade cultural presente na sociedade brasileira*”, sedimentando ainda mais esta nova convicção na afirmação “*facilitando a compreensão das diversas formas que exprimem o transcendente*”, certamente que estamos diante da continuidade do processo de substituição do ER de base a monocultura religiosa judaico-cristã, para inserir no seu lugar o ER não confessional.

O ER tem por objetivo **a valorização do pluralismo e diversidade cultural presente na sociedade brasileira**, facilitando a **compreensão das formas que exprimem o Transcendente** na superação da finitude humana e que determinam o processo histórico da humanidade. (Artigo 22, da Resolução 99/97, do Conselho Estadual de Educação/AM).

Para um ER, sob esta ótica, requer-se novo perfil de professor o com conhecimentos religiosos confessionais não daria conta desta tarefa. Para o ER; “disciplina” integrante da formação básica do cidadão, igual às demais “disciplinas”, a exigência de formação e titularidade por parte do professor deveria ser a mesma das demais Áreas dos Conhecimentos, como sentenciava o artigo 23 da mesma resolução;

A exigência de nível de escolaridade e a admissão no quadro próprio do magistério do professor habilitado para ministrar o ER processar-se-á dentro das normas que regem as demais disciplinas no Estado. (Artigo 23, da Resolução 99/97, do Conselho Estadual de Educação/AM).

A necessidade urgente de promover a qualificação de profissionais da educação para atuarem com o ER no Sistema de Ensino se confirma com o a promulgação por parte do CEE- AM, da resolução nº 108/01, que em sintonia fina com CONER/AM, normatiza pelo parecer nº 037/01/CEE - AM definiu-se o perfil do profissional de educação para Ensino Religioso, a saber:

- Em caráter definitivo: diploma de Licenciatura Plena em E R;
- Em caráter precário, enquanto se formam professores com graduação, poderão também ser admitidos:
- Os portadores de certificação de Curso de Especialização em ER (Latu Sensu) com o mínimo de 360 h/a.

- Professores com diploma de licenciatura na área de Ciências Humanas, que tenham cursado o mínimo de 120 horas na temática de ER, (não confundir com Teologia e nem com Ciência da Religião, pois são cursos de naturezas diferentes). Podemos tomar, por exemplo, o curso de extensão Capacitação Para o Novo Milênio, promovido pelo FONAPER e Universidade de São Francisco e já ministrado para três turmas.

Quanto à carga horária a ser cumprida por professores e estudantes no Componente Curricular do ER, não sabemos no que se basearam os conselheiros de então ao criar a orientação normativa, da qual não encontramos precedentes em outras legislações federal e estadual da época, ao definir em seu artigo 43, que as horas aulas do ER não seriam computadas dentro das 800h anuais, pelo fato deste ser de matrícula facultativa:

O ER de matrícula facultativa para o aluno não será computado nas 800 (oitocentas) horas, visto que só entram neste cômputo, as disciplinas a que todos os alunos estejam obrigados a cursá-las (Artigo 43 parágrafo 9º, da Resolução 99/97 do Conselho Estadual de Educação/AM).

É curioso que em 20 de novembro de 2001 o CEE/AM tenha aprovado a Resolução nº139 que estabelece normas e regulamentos para a execução da Educação de Jovens e Adultos no Sistema Estadual de Ensino, haja vista, que esta, ao definir a organização curricular dos cursos, afirma em seu artigo 11, alíneas de “a” a “g”;

Deverão ser observados os componentes das seguintes áreas do conhecimento:
a) Língua Portuguesa, b) Língua Estrangeira, c) Matemática, d) Ciências, e) Geografia, f) História e g) Educação Física.

Fica evidente a exclusão do ER nesta Modalidade de Ensino, que faz parte de Educação Básica. Teriam os conselheiros do CEE/AM esquecido dos imperativos legais sobre o ER? Ou havia uma intencionalidade não explicitada em omitir o ER dessa modalidade de ensino? Estas interrogações ficam em aberto para serem respondidas em outras oportunidades. Hoje o ER faz parte da Modalidade da Educação de Jovens e Adultos também.

A implementação gradual dos imperativos legais e normativos sobre o ER no Sistema de Ensino, provocou a necessidade da definição dos conteúdos a serem tratados no mesmo, considerando a necessidade de inclusão da diversidade religiosa presentes em nosso estado. Este objetivo foi parcialmente conquistado graças à iniciativa do CONER-AM que formulou a primeira Proposta Pedagógica Curricular para o ER e a apresentou à SEDUC/AM sendo aprovada pelo CEE/AM por meio da resolução nº 040/98, este passou a ser ofertado da 1ª a 8ª série do Ensino Fundamental e Ensino Médio, ainda no regime seriado, situação esta que teria permanecido até o ano de 2003. Vale ressaltar que este foi o momento no qual o Ensino Religioso atingiu seu ponto mais completo de implementação em nosso Estado.

O processo de consolidação do ER como Componente Curricular é continuado quando no ano de 2000 a Resolução nº 078/CEE – AM, ao definir a parte diversificada do currículo o ER não aparece. Lembrando que este era o lugar reservado para o mesmo. Vejamos o artigo quarto, parágrafo segundo da referida resolução.

A escola terá autonomia para decidir sobre os componentes da parte diversificada do currículo, ou optar por um ou mais componentes sugeridos na relação abaixo, obedecidos, pelo menos, 75% da base nacional comum, estabelecidos pela lei: Metodologia de Estudos; Fundamento de História do Amazonas; Fundamentos de Geografia do Amazonas, Educação Para o Trânsito; Folclore Regional; Economia e Política do Amazonas; Educação Tributária; Direitos do Consumidor; Informática e Orientação para o Trabalho.

Ao ter acesso aos arquivos do CEE/AM nos chamou a atenção a Resolução nº 11/2001, que aprova as normas para criação e funcionamento das escolas indígenas especialmente o artigo quinto, no inciso segundo, que diz;

Na definição do modelo da organização e gestão da Escola Indígena terá que ser considerada a efetiva participação da comunidade bem como: **II – suas práticas socioculturais e religiosas.**

Esta é uma parte sombria do ER e nosso SE, mesmo tendo em sua estrutura de funcionamento a Gerência de Educação Escolar Indígena (GEI), considerando todos os esforços já empreendidos pela SEDUC/AM no sentido de promover uma educação aberta à diversidade cultural, as tradições religiosas indígenas ainda são uma grande interrogação, das quais sabemos pouco. E se tratando do Ensino Religioso a riqueza da diversidade das tradições religiosas indígenas, é desconhecida entre seus pares, o mesmo acontece em relação aos não indígenas que não conhecem estas.

Diante do informado acima a situação é desafiadora; o ER ofertado nas escolas não indígenas, não consegue inserir toda a rica diversidade religiosa indígena de nosso estado em sua Proposta Pedagógica. Por sua vez, a Proposta Pedagógica das escolas indígenas não contempla o ER, o que aumenta o drama/problema a ser superado. Constatamos que não há interesse e sensibilidade por inserir o ER na oferta da educação escolar indígena. Mesmo que o artigo sexto da já citada resolução seja claro quando afirma

As escolas indígenas desenvolveram suas atividades de acordo com seu Projeto Político-Pedagógico, formulando gradativamente por escola ou povo indígena, tendo por base; I – As Diretrizes Curriculares Nacionais referentes a cada etapa da Educação Básica;

Neste ponto a resolução do Conselho Estadual de Educação do Amazonas faz clara referência às Diretrizes Curriculares Nacionais nas quais o ER é definido como Área do Conhecimento e Componente Curricular da Base Nacional Comum, mesmo assim, este não está incluso na Educação Escolar Indígena ofertada em nosso estado. Entendemos isto como grave omissão.

Do ano de 2004 em diante o ER passa ser pensado dentro da nova organização do Ensino Fundamental de Nove Anos, para atender uma determinação da Lei 10.172/2001, que aprova o Plano Nacional de Educação que estabelece como um de seus objetivos e metas; ampliar o Ensino Fundamental para nove anos. O Amazonas inicia o processo de implementação da nova organização do Ensino Fundamental por meio da Resolução nº 098 CEE/2005 em 2005, na qual o ER aparece como Componente Curricular da Educação Básica, é reforçada na resolução nº 109/2007 que aprova a nova matriz curricular do Ensino Fundamental de nove anos.

Paralelo ao processo de implementação do Ensino Fundamental de Nove Anos no Amazonas nos deparamos com a promulgação de mais uma lei federal com implicações sobre o ER, o **Acordo Brasil-Santa Sé**, que cria um dispositivo, considerado por muitos como discordante com relação à Constituição Federal de 1988 e a LDB/96 em vigor;

A República Federativa do Brasil, em observância ao direito de liberdade religiosa, da diversidade cultural e da pluralidade confessional do País, respeita a importância do ER em vista da formação integral da pessoa. §1º. **O ensino religioso, católico e de outras confissões religiosas**, de matrícula facultativa, constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, em conformidade com a Constituição e as outras leis vigentes, sem qualquer forma de discriminação. (grifo nosso)

A discordância entre o artigo 11º do acordo Brasil Santa Sé, acima, e a Constituição/88 ficam evidentes quando esta defini o ER de modo genérico sem direcionar para esta ou aquela denominação religiosa conforme o seu o Art. 210; § 1º *“O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental”*.

O acordo Brasil Santa Sé, sob nosso entendimento, discorda também da a Lei lei nº 9.475, ao afirmar em seu artigo Art. 1º:

O ER, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão, constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito a diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo.

Com relação às legislações e normas do Amazonas o citado acordo discorda com a Constituição do Estado, ao tratar do ER no art. 189, no inciso: [...] J) *“o ER, de matrícula facultativa constitui disciplina nas escolas públicas de Ensino Fundamental, aberto a todos os credos”*.

Por acompanharmos o que ocorre no ER em nosso SE podemos afirmar que o Acordo Brasil Santa Sé não trouxe alterações ao processo de desconfessionalização do mesmo, pelo contrário, Este, continua conquistando o mesmo grau de importância das demais Áreas do Conhecimento, seguindo o determinado, na Resolução nº 04 do CNE, artigo 14º, Parágrafo 1º, que afirma, “.:Integram a base nacional comum;

e) Educação Física;...**f) Ensino Religioso**”

O afirmado na resolução 04/2010 é reafirmado Através da Resolução CNE/CEB nº 07/10, o ER é legitimado com possuindo o mesmo “status” das demais *áreas de conhecimento* conforme o art. 14, “*O currículo da base nacional comum do Ensino Fundamental deve abranger, obrigatoriamente,... e o **Ensino Religioso***”. Na sequência a mesma resolução afirma no artigo 15º, “*Os componentes curriculares obrigatórios do Ensino Fundamental serão assim organizados em relação às áreas de conhecimento: ...**V – Ensino Religioso***”.

Após estas resoluções, no Amazonas, o ER passou a figurar na organização pedagógica/curricular como Área do Conhecimento e Componente Curricular, devendo ser implementado, tanto em suas Propostas Pedagógicas, como em suas matrizes curriculares. O objetivo desta nova orientação é a construção e socialização do conhecimento sobre o patrimônio cultural religioso Estadual. Guiado por estas o CEE/A promulga a normativa de nº 97/2010, renovando o perfil do “professor” do ER no SEE E, ficando assim definido, em seu artigo segundo, incisos de I a III, para atuar nos anos iniciais do Ensino Fundamental:

Para o exercício do Magistério deveram ser respeitadas as seguintes determinações legais: I – Diploma de habilitação para o magistério nível médio como condição mínima para a docência nas séries iniciais do Ensino Fundamental, aos docentes inseridos no Sistema de Ensino, ou ; II – Diploma de Licenciatura em qualquer área do conhecimento, ou; III – Diploma de Bacharel com complementação em Programa de Formação Pedagógica.

A referida resolução no seu artigo terceiro trata especificamente do profissional do Ensino Religioso para atuar nos anos finais do Ensino Fundamental, ficando assim definindo nos incisos de I a III:

O professor para exercer a docência em ER deverá ter formação em religião oferecida em: I – Curso de atualização ou aperfeiçoamento, de pelo menos 180 horas, ministrado por instituição de Educação Superior – IES devidamente credenciada; II – Curso de Extensão Universitária, de pelo menos 180 horas, ministrado por IES devidamente credenciada; III – Curso de nível de pós-graduação, de pelo menos 360 horas, ministrado por IES devidamente credenciada.

Por fim a esta resolução sentencia em seu artigo 5º “*O Professor de ER deverá exercer a docência sem caráter proselitista, doutrinário ou catequista*”. Ao posicionar-se desta forma o Conselho Estadual de Educação dava uma contribuição ao processo de desconfessionalização do ER.

Após criteriosa análise da evolução e construção legal do ER chegamos a seguinte conclusão, do ponto de vista legal e normativo está assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil e do Amazonas, porém as Propostas Pedagógicas não contemplam a diversidade religiosa estadual, em especial a religiosidade de 78 (setenta e oito povos indígenas) povos e nem de outras tradições religiosas, conforme determina o Art. 22º, Resolução 99/97 do CEE/AM:

O ER tem por objetivo a valorização do pluralismo e a diversidade cultural presente na sociedade brasileira, facilitando a compreensão das formas que exprimem o Transcendente na superação da finitude humana e determinam o processo histórico da humanidade (Artigo 22, da Resolução 99/97 do Conselho Estadual de Educação/AM).

Chamamos a atenção para a Resolução/CEE nº 122/2010, que aprova o **Regimento Geral das Escolas do Amazonas**, a vigorar a partir de 2011, em seu título IV “Do Ordenamento Curricular” ao tratar da Base Curricular, em seu artigo de nº 35 afirma: “Os Currículos do Ensino Fundamental e Médio serão formados por uma Base Nacional Comum e uma Parte Diversificada”. E no artigo 36 reforça afirmando

“A escola desenvolverá conteúdos programáticos, tendo em vista as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), além dos propostos pelo Sistema Estadual de Ensino Público”.

Curioso é que constatamos que até o ano de 2012, as Escolas Estaduais não contemplavam em suas Propostas Pedagógicas o ER dentro dos padrões exigidos pelas legislações e normativas federais, por não contemplarem a diversidade cultural e religiosa do Amazonas. A legislação federal e as resoluções do Conselho Nacional de Educação começaram a ser entendidas e praticadas fidedignamente, por meio da Resolução nº 20 do CEE/2013, o ER figura claramente como Área do Conhecimento e como Componente Curricular, em consonância harmoniosa entre a legislação federal.

Percebe-se que aos poucos a diversidade religiosa passa a ser compreendida como uma riqueza integrante da cultura do povo amazonense, que deve ser trabalhada na escola como construção de conhecimento elaborada por ela mesma a luz do conhecimento científico e não mais das denominações religiosas, tendo como seu objeto de estudo o **conhecimento religioso**, produzido por nossas tradições religiosas. Talvez esta seja a mais ampla implementação que o ER está conquistando no SEE.

Constatamos o afirmado acima ao analisarmos a resolução nº 20/2013 – CEE/AM que altera diversas Matrizes Curriculares. Na nova versão, o ER aparece como Área do Conhecimento e Componente Curricular. O afirmado aqui ainda não foi seguido por todos os Programas Educacionais ofertados, o que demonstra que a inserção do ER é um processo que avança gradualmente ano após ano até sua plena inclusão.

Tratando-se de ER estamos sempre correndo riscos de nos depararmos com conquistas e retrocessos. Exemplo claro é a sanção, no mesmo ano, pela Assembleia Legislativa do Amazonas da Lei Estadual nº 138/2013, que dispõe sobre a oferta de ER nas escolas do Sistema de Ensino do Amazonas, trazendo em seus artigos afirmações que consolidam algumas das conquistas do ER e outras evidenciando

contradições graves contra tudo o que já foi conquistado sobre as leis e normativas estaduais e federais a respeito do Ensino Religioso.

É perceptível no currículo escolar as orientações e sugestões de atividades colonizadoras e subalternizadoras de pessoas e grupos sociais. Como afirmam Santiago, Akkai e Marques citando Candau (2011; 156-157):

“As práticas pedagógicas, a despeito de marcos legislativos e de lutas sociais, não tem efetuado esforço que corresponda a resultados “reais” na promoção e no empoderamento dos grupos excluídos” (p17)

Em suma, este trabalho é um esforço no sentido de resgatar o ER, dando ênfase para o olhar científico sobre a diversidade cultural e religiosa, no processo de construção do conhecimento religioso, vislumbrando a construção sadia de uma prática pedagógica para o ER, Concebendo-o como uma possibilidade de contribuir para a construção das atitudes de reconhecimento da riqueza do mosaico das religiosidades dos povos amazônicos.

Constatamos que, transformar o Ensino Religioso em Área de Conhecimento e Componente Curricular não é apenas uma questão de legalização, práticas educativas feitas sem conhecimento científico sobre problemas como preconceitos, racismos e discriminações motivadas por questões religiosas, concepções estereotipadas que folclorizam as populações indígenas, que minoram a importância de um sem número de minorias, acabam por trazer um discurso e prática vazios de significado, desconectados do novo contexto cultural e legal no qual o ER está inserido.

O ER ainda não oferece as condições básicas necessárias para tornar-se parte integrante de serviços educacionais de qualidade, próprios da ação educativa que colaborará eficazmente na garantia e na promoção da diversidade religiosa do Amazonas como um dos Direitos Humanos, garantidos na Constituição de 1988 e demais legislações Federais. A relevância do estudo de temas em que sejam consideradas as questões de raça e etnia não se restringe às populações negras, indígenas, asiáticas, etc. Ao contrário, diz respeito a todos os cidadãos, independente da fé que professam ou não.

No Amazonas, as questões voltadas para a percepção, reconhecimento e promoção de sua interculturalidade, apresentam aspectos particulares. Este estado foi e é marcado por um processo de colonização em três frentes de ações: as voltadas para a eliminação física, as que visavam a escravidão e as que negavam e negam ainda hoje a sua alteridade e riqueza cultural/religiosa. Neste sentido a educação escolar exerceu e exerce papel importante no processo de homogeneização cultural, na tentativa de por meio da imposição, consolidar uma cultura única de base ocidental eurocêntrica, que subjugou e subjuga e silenciou e silencia vozes, saberes tradicionais e praticou o genocídio de povos inteiros e etnocídio de culturas.

Em fim no Amazonas, o trinômio; educação inclusiva, educação intercultural

e a etnoeducação, ainda estão no processo embrionário de desenvolvimento na Educação Básica, bem como nos processos de formação inicial, em serviço e continuada de educadores, em decorrência disso podemos afirmar que no cotidiano escolar verifica-se pouco da presença do citado trinômio, ressalvadas iniciativas particularizadas e esporádicas, carentes de cientificidade, processualidade e planejamento.

REFERÊNCIAS

AMAZONAS, CEE/AM. Resolução N° 98, de 02 de dezembro de 2005.

AMAZONAS, SEDUC. **Proposta Curricular Ensino Fundamental Rede Pública Estadual de 1° a 9° ano**. Manaus: SEDUC, 2006.

AMAZONAS, SEDUC. **Proposta Curricular Ensino Fundamental: Projeto Avançar**. Manaus: SEDUC, 2006.

AMAZONAS, SEDUC. **Proposta Curricular Ensino Fundamental: Projeto Avançar Fase 3 (6° ano)**. Manaus: SEDUC, 2006.

AMAZONAS, CEE/AM. Resolução 140, de 16 de dezembro de 2008.

AMAZONAS, CEE/AM. Resolução N° 75, de 22 de junho de 2010, Que dá orientações sobre a obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira.

AMAZONAS, Constituição Estadual, 1989. Diário Oficial da Assembleia Legislativa. Acessado em 13/03/2016.

AMAZONAS, CEE/AM. Resolução n° 97 de 21 de setembro de 2010.

AMAZONAS, CEE/AM. Resolução n° 148, DE 21 de dezembro de 2010,

AMAZONAS, CEE/AM. Resolução N° 97, Que substitui a resolução N° 76/10.

AMAZONAS, Lei 138 Diário Oficial da Assembleia Legislativa, de 11 de abril de 2013.

BRASIL. Constituição: República Federativa do Brasil; Senado Federal/Centro Gráfico, 1988.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília Distrito Federal: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Resolução CEB/CNE n° 02/98. **Instituindo as Diretrizes Nacionais Para o Ensino Fundamental**. Brasília: CEB, 1998.

BRASIL, MEC. Lei N° 4.024, de 20 de dezembro de 1961.

BRASIL, MEC. Lei 9.394/96 **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, BDCD, 1996 disponível em [HTTP://bd.camara.gov.br](http://bd.camara.gov.br). Acessado em 10/05/2012.

BRASIL. Lei 9.475/97 que dá nova redação ao art. 33 da lei 9.394/96. Brasília, MEC. 1997.

BRASIL, Decreto nº 7107, de 11 fevereiro de 2010, in www.planalto.gov.br. Acessado em 21/03/2016.

OLIVEIRA, José Aldemir de (Org.). *A igreja Arma Sua Tenda na Amazônia*: José Aldemir de Oliveira e Pe. Humberto Guidotti (Organizadores). Manaus: Editora da Universidade do Amazonas, 2000.

Passos, J. D. (2007). *Ensino Religioso: Construção de uma proposta, temas do Ensino Religioso*. São Paulo: Paulinas. (Coleção Temas do Ensino Religioso).

Parecer CNE/CP nº 097/99, 06 de abril de 1999. Formação de professores para o Ensino Religioso disponível in portal.mec.gov.br/index.php?Itemid acessado em 20/03/2013.

Resolução CNE/CEB Nº 07, de 14 de dezembro de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para o Ensino Fundamental de Nove Anos. <http://www.presidencia.gov.br/legislacao/>. Acessado em 10/02/2013.

Resolução CNE/CEB Nº 04, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. - <http://www.presidencia.gov.br/legislacao/>. Acessado em 10/02/2013.

Resolução CNE/CEB Nº 02/97, de 13 de julho de 2010. Dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes. <http://www.presidencia.gov.br/legislacao/>. Acessado em 20/03/2013.

COMPREENSÃO DOS SENTIDOS ATRIBUÍDOS AOS ATOS DE VIOLÊNCIA EM UMA EXPERIÊNCIA DE INCLUSÃO ESCOLAR

Data de aceite: 15/05/2020

Data de submissão: 04/02/2020

Magdalânia Cauby França

Universidade Estadual da Bahia, Departamento
de Educação
Alagoinhas-BA

<http://lattes.cnpq.br/4941404469132818>

RESUMO: Pretende compreender as experiências de violência que incidiram na trajetória de inclusão escolar de uma jovem negra, com deficiência visual e auditiva. Parte da reflexão sobre a complexidade da inclusão como um processo contínuo de gestão de conflitos oriundos das relações tensionadas entre as expectativas normativas e o direito às possibilidades de expressão humana. A escola deve assumir a responsabilidade sobre o processo de produção e enfrentamento da violência no seu contexto por meio de ações inclusivas que contemplem a interlocução e busca de sentidos dos discursos com os atores sociais. Para melhor compreensão dessa história de inclusão e desvelamento das controvérsias dos sentidos atribuídos aos atos de violência, utiliza as contribuições da

metodologia (auto)biográfica para possibilitar o alargamento da interpretação das narrativas. Dialoga com autores como: Ferrarotti (1988), Abramovay (2005), Adorno (1995), Goffman (1998), Crochik (2011). Aborda alguns conceitos que configuram a inclusão e a violência como uma produção psicossocial: preconceito, violação de direitos humanos, *bullying*, estigma, diversidade. Portanto, essa narrativa não apenas emite críticas à violência institucional, mas aponta alguns caminhos para a luta pelo direito à diferença e busca de construção de educação inclusiva, onde o respeito à diversidade torna-se condição imprescindível para a formação humana da juventude.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão escolar. Violência. Juventude.

UNDERSTANDING THE SENSES ASSIGNED TO ACTS OF VIOLENCE IN AN EXPERIENCE OF SCHOOL INCLUSION

ABSTRACT: It intends to understand the experiences of violence that affected the trajectory of school inclusion of a young black woman, with visual and hearing impairment. Part of the reflection on the complexity of inclusion as a continuous process of conflict management arising from the tensioned relations between

normative expectations and the right to the possibilities of human expression. The school must assume responsibility for the process of producing and coping with violence in its context through inclusive actions that include dialogue and the search for meanings in discourses with social actors. For a better understanding of this history of inclusion and unveiling the controversies of the meanings attributed to acts of violence, he uses the contributions of the (auto) biographical methodology to enable the broadening of the interpretation of the narratives. Dialogue with authors such as: Ferrarotti (1988), Abramovay (2005), Adorno (1995), Goffman (1998), Crochik (2011). It addresses some concepts that configure inclusion and violence as a psychosocial production: prejudice, violation of human rights, bullying, stigma, diversity. Therefore, this narrative not only criticizes institutional violence, but points out some paths for the fight for the right to difference and the search for the construction of inclusive education, where respect for diversity becomes an essential condition for the human formation of youth.

KEYWORDS: School inclusion. Violence. Youth.

1 | INTRODUÇÃO

O processo de inclusão envolve uma complexidade de fatores que convergem no sentido da gestão de conflitos oriundos das relações tensionadas entre as expectativas normativas e o direito às diversas possibilidades de expressão humana.

Os problemas que emergiram no início dessa experiência de inclusão de uma jovem no ensino médio poderiam ser considerados como toleráveis num processo educacional regular, entretanto, a ineficiência na gestão desses conflitos se configurou na evolução gradativa para fatos concretos de violência como podemos observar nas análises das narrativas no desenrolar do texto.

A violência é um tema muito vivenciado e discutido na sociedade e a escola como instituição social reproduz as correlações que fazem emergir a violência. Embora seja um conceito heterogêneo, mutável e dinâmico a violência pode ser delimitada a partir de elementos comuns:

A noção de coerção ou força e o dano que é produzido a um indivíduo ou grupo social (classe ou categoria social, gênero ou etnia), violação de direitos humanos e sentidos para os vitimados, sendo, portanto básico privilegiar no conceito de violência tanto princípios civilizatórios sobre direitos – já que muitas vezes os destituídos desses não têm condições objetivas ou parâmetros para se reconhecerem como vítimas – quanto o percebido, o sentido, o assumido como sofrimento, dor ou dano. (ABRAMOVAY, 2005, p.56)

Conhecer os elementos que configuram a relação violenta é relevante para a compreensão, prevenção e superação de atos violentos, principalmente na contemporaneidade onde a convivência na diversidade é uma condição imprescindível.

A violência envolve dimensões psicossociais e relaciona-se intimamente com

o preconceito. Em seus estudos sobre preconceito e inclusão, Crochik (2011, p.63) afirma que o preconceito não é inato e se instala nos sujeitos como um produto das relações entre os conflitos psíquicos e os estereótipos produzidos culturalmente.

Conforme a pesquisa de Theodor W. Adorno et al. (1950) e a de José Leon Crochik (2004) indicam, o preconceito não tem relação direta e imediata com a vítima, mas com quem não consegue deter o ódio a si mesmo e à sua condição social e psíquica, dirigindo-o para outros grupos e pessoas; esse ódio é marca do preconceituoso, mesmo que apareça em suas formas aparentemente mais inofensivas: o desprezo e a indiferença.

No processo de inclusão há toda uma mobilização em tratar o diferente como um ser normal. Toda a adaptação tende a fazer aproximações com expectativas normativas que determinam qual o lugar que a diferença deve ocupar nessa relação. Segundo Goffman (1988) a noção de estigma, depreciação por um atributo, é relacional e segue alguns códigos de conduta social e quando o estigmatizado não segue o esperado pelos normais, a boa convivência é abalada e os normais reagem para re-assumirem o controle da situação.

Refletir sobre as narrativas sobre a inclusão escolar de minha filha significa rememorar as experiências e buscar ressignificações para as tensões e conflitos da realidade.

É um desafio, falar do lugar de mãe que sempre buscou compreender e dar contribuições à trajetória de inclusão da sua filha, Goffman (1988, p.28) ressalta a importância fazer emergir as vozes dos estigmatizados e desta forma, valida o meu pertencimento como pessoa “informada”: “Um segundo tipo de pessoa «informada» é o indivíduo que se relaciona com um indivíduo estigmatizado através da estrutura social - uma relação que leva a sociedade mais ampla a considerar ambos como uma só pessoa.”

Nesse contexto, o método biográfico é recomendado para fazer a mediação entre história individual e a estrutura social, pois segundo Ferrarotti (1988, p. 26): “o nosso sistema social encontra-se integralmente em cada um dos nossos atos, em cada um dos nossos sonhos, delírios, obras, comportamentos. E a história deste sistema está contida por inteiro na história da nossa vida individual.”

Como percurso metodológico utilizou-se a investigação sobre o cotidiano da inclusão escolar a partir de observações, participações em reuniões, comunicação por e-mails e telefones, mensagens instantâneas via celular e nas redes sociais com o objetivo de desvelar os sentidos e a construção da cultura da violência na escola.

2 | TRAJETÓRIAS DA INCLUSÃO ESCOLAR: DESAFIOS PARA A FORMAÇÃO DA JUVENTUDE

A inclusão no ensino fundamental transcorreu num fluxo contínuo de superação das dificuldades pelo diálogo entre mãe e escola, conseguimos lidar com os conflitos gerados nas relações de inclusão entre as expectativas normativas e as necessidades de expressão da minha filha. Ressaltando-se os desafios da interseccionalidade na inclusão dessa jovem negra, com fenótipos afro-étnicos acentuados, com baixa visão e baixa audição, que prefere transitar pelo gênero masculino, ama jogar futebol, cantar e participar da maioria dos eventos sociais promovidos pela escola. Uma jovem que ao longo das suas experiências escolheu lidar com os estigmas pela perspectiva do direito de se expressar como um ser com liberdade de escolher o seu próprio estilo de vida e sem medo de ser feliz.

A mudança para o ensino médio emergiu outros conflitos no âmbito da metodologia dos professores, atraso no material didático e dificuldades nas inter-relações com os colegas como podemos constatar na fala da estudante de inclusão: “Os meus colegas não estão aceitando as minhas sugestões nos trabalhos de grupo” “estou sem grupo para fazer meus trabalhos”, “Ninguém quer me adicionar no grupo de whatsapp da minha turma.” Segundo Crochik a violência tem uma relação direta com o aumento da pressão social sobre o indivíduo que reage na tentativa de escapar das imposições do sistema opressor.

Pesquisas sobre violência nas escolas Abramovay (2005), Patrício (2013) evidenciam que os adolescentes e jovens são os que mais morrem por agressão e também são os mais apontados como autores de agressões pela violência no Brasil. A vulnerabilidade desse público está associada a vários fatores: sociais, familiares, individuais, econômicos, políticos e biológicos.

O contexto de mudança de nível do ensino fundamental para o ensino médio geralmente é permeado por uma instabilidade e pressão nos adolescentes direcionando o foco para a seleção que possibilitará o acesso à universidade e expectativa de futuro promissor para os jovens. O currículo escolar se estrutura para atender às imposições do sistema competitivo de acesso ao curso superior e ao mercado de trabalho.

A adolescência é uma fase do ciclo de vida humano marcada pela transitoriedade entre a infância e a fase adulta. Por um lado, a sociedade impõe limitações tratando os adolescentes como crianças e por outro, cobra-lhes responsabilidades coerentes com a expectativa de formação de um adulto bem sucedido. Ademais há uma explosão hormonal, permeada por sentimentos paradoxais, confusão e instabilidade na forma de lidar com as transformações inerentes ao período da vida.

Nessa fase é comum o adolescente buscar ampliar o seu contato social para

além do grupo familiar buscando outros grupos com similar importância da relação entre pares na formação da identidade do jovem e seu desenvolvimento psicossocial. Nos grupos os jovens têm liberdade de progressivamente experimentar diferentes papéis sociais, exercitar sua autonomia e construir sua identidade pessoal. Nesse processo de descoberta das suas potencialidades o jovem pode experimentar comportamentos desviantes às normas das instituições que frequentam e gerar alguns transtornos que precisam ser enfrentados adequadamente para evitar maiores danos.

Contudo, a formação da maioria desses grupos de jovens é fomentada por adultos em diferentes instituições: escolar, religiosa, esportiva entre outras, ressalta-se, por conseguinte a atribuição da responsabilidade institucional sobre a gestão desses processos de formação da juventude, pois o adolescente ainda é dependente e está sob os cuidados do adulto, seja legalmente, socialmente ou psicologicamente.

Portanto, a escola deve estar preparada para enfrentar os conflitos e tensões presentes na sociedade em geral e assumir a responsabilidade na formação humana da juventude pautada nos princípios democráticos de respeito à diversidade para a contribuição da cidadania.

3 I CULTURA DA VIOLÊNCIA: PRESENÇA CONTÍNUA DE ATOS DE VIOLÊNCIA NO COTIDIANO ESCOLAR

Como de praxe no processo de inclusão, buscamos contornar os conflitos pelo diálogo contínuo referendado no acordo de convivência entre família e escola, entretanto as demandas foram se acumulando e a escola não conseguiu conter os atos de violência que explodiram num encadeamento seqüenciado evidenciando a instalação da cultura de violência. Destaco três atos que merecem análise para a compreensão dos fatos.

O primeiro ato impactante ocorreu em uma tarde de maio de 2016, quando fui surpreendida com o choro da minha filha ao receber via celular várias mensagens agressivas das colegas de grupo de trabalho escolar como podemos perceber nas sentenças imperativas: "... Não adianta estudar, você não vai se dar bem, você é um nada, se eu quiser posso tirar você do grupo, você vai tirar zero, eu não tô mentindo, quando eu digo eu faço!" " Pára de enrolar e faça a porcaria desse trabalho, agora!" Tudo depende da gente se você vai se dar bem ou não."

O tom de agressividade, ameaça e deboche identificados nas nove mensagens de voz das colegas de grupo exigiram interferência imediata com o retorno às mensagens chamando a atenção para a gravidade das suas falas. Simultaneamente comuniquei o ocorrido à coordenação da escola externando minha preocupação

com a integridade psicológica de minha filha e solicitei reunião para discutirmos a situação.

Nesse episódio, uma dor profunda invadiu o meu ser, estava ocorrendo o rompimento da “cápsula protetora” como afirma Goffman (1988): “O momento crítico na vida do indivíduo protegido, aquele em que o círculo doméstico não pode mais protegê-lo.” Rememorei os relatos da minha filha sobre a reincidência de ações de exclusão no ambiente escolar até aquele momento e despertei para a ocorrência de possível situação de *bullying*. Conforme Patrício (2013, p. 22) o *bullying* constitui-se em um conjunto de comportamentos agressivos, físicos ou psicológicos entre colegas de mesma escola, caracterizado pela repetitividade e assimetria de forças, com ação intencional de causar danos à vítima que geralmente aparenta incapacidade de se defender.

Ressalto a dificuldade da família da pessoa com deficiência em identificar a ocorrência da discriminação no ambiente escolar, no caso em questão, a deficiência sensorial da minha filha a impede de enxergar e escutar com precisão o que os outros estão expressando sobre ela. Assim, a pessoa com deficiência é considerada alvo fácil para o preconceituoso que quer se mostrar mais forte e busca tirar vantagem da fraqueza do outro. Além disso, em alguns momentos, o estigmatizado abdica de seus desejos e direitos e suporta discriminações para tentar fazer parte do meio social. Desta forma, vai se constituindo uma inclusão perversa que incute no oprimido a naturalização da opressão. Adorno ressalta esses mecanismos de adaptação ao sistema vigente como mais uma forma de violência de negação da identidade da diferença.

Como mãe, reconheço a presença dessa dinâmica na história de inclusão de minha filha gerando uma insegurança que nutre o medo da rejeição, por vezes me vejo hiper disciplinando e orientando a minha filha para se adaptar a normatização social e quando não é possível se adaptar capacito-a para a defesa da sua dignidade humana, pautada na ideologia dos direitos humanos.

Em reunião com a gestão pedagógica da escola mostrei as gravações e externei minha preocupação diante dos atos agressivos. A orientadora pedagógica se sensibilizou com a situação e informou que conversaria com as alunas para rever as atitudes e se retratar perante a colega, além de solicitar do professor de Filosofia um trabalho com a turma sobre respeito e tolerância. Por outro lado, o coordenador pedagógico tratou o caso como uma briguinha de grupo e enfatizou que as alunas não colocaram o nome no trabalho porque minha filha não havia feito a parte dela, então informei da veracidade do envio do trabalho para o correio eletrônico de uma integrante do grupo, dentro do prazo estipulado, portanto não havia motivo para a exclusão. A questão central da violência estava sendo desviada e sendo conduzida para a desqualificação da participação da minha filha na atividade

escolar. Desacreditar a vítima é uma estratégia utilizada que reforça a perpetuação da violência.

Diante dos fatos colocados, pelos sofrimentos gerados e pela negação da escola de reconhecimento da hipótese de possível *bullying*, escolhi o caminho de resistência e enfrentamento para garantir condições dignas para a convivência de minha filha na escola.

O foco era buscar descobrir o que estava motivando as ações de violência daqueles jovens, porque estavam incomodados com a presença daquela estudante, porque se achavam no direito de agredi-la? O que havia de diferente no ensino médio que fomentava a violência? Que elementos dessa instituição estavam incentivando a violência?

Na intenção de investigar a situação de inclusão e buscar respostas às questões, intensifiquei a comunicação com os gestores da escola, participei de reunião com professores para buscar informações sobre a didática em sala de aula, desempenho escolar e relações interpessoais.

Na pesquisa exploratória sobre o processo de ensino-aprendizagem surpreendi-me com o despreparo da maioria dos professores em realizar a inclusão e com o baixo desempenho da minha filha nas primeiras avaliações, destoando do padrão cognitivo e de interesse escolar que a mesma evidenciou no decorrer do ensino fundamental. Indubitavelmente, com a banalização da violência no ambiente escolar essa inclusão estava ocorrendo de forma perversa, pois além de cercear o direito de aprender da minha filha, estava provocando danos na sua auto-estima e nas inter-relações com os colegas.

Depois de conversar com a coordenação escolar e tentar provar que estavam ocorrendo ações sistematizadas de violência, mais uma ação de violência se evidencia agora no grupo de whatsapp da turma um colega envia a seguinte mensagem: “Vai dormir, vai procurar o que fazer”. E quando a minha filha responde que tem o mesmo direito que ele de se expressar no grupo, ele escreve para ela: “Negra, negra, negra “ e em seguida arbitrariamente a exclui do grupo.

Ressalto que este estudante progressivamente demonstrava incômodo com a presença da colega chegando a tal ponto de excluí-la do grupo, depois de usar enfaticamente a expressão “negra” no sentido incontestável de racismo. O racismo é estrutural, é uma discriminação construída historicamente pelo ódio sobre a raça negra e se expressa violentamente nas relações interpessoais.

Suponho o quanto incomodado deveria estar esse jovem que também era negro, mas alisava o cabelo e namorava com uma menina branca. A projeção de uma característica que ele quer negar em si, se manifesta na agressividade à colega negra, evidência de conflito psíquico na construção da própria identidade, com implicações profundas na maneira de ser e de agir do sujeito, requerendo encaminhamentos

para cuidados com profissionais da área para evitar maiores transtornos. Como pode afirmar Patrício (2013, p. 24) na caracterização dos agressores-vítimas: “esses sujeitos apresentam uma combinação de baixa auto-estima, atitudes agressivas e provocativas. Podem também ser depressivas, ansiosas, inseguras e inoportunas, procurando humilhar os colegas para encobrir suas limitações.”

Ressalto que na análise do conteúdo do grupo de mensagens instantâneas via celular preponderava um tratamento agressivo, de xingamentos, depreciativo entre os colegas. Em conversa com a minha filha constatei a frequência dessa comunicação depreciativa no ambiente escolar e todos tratarem como linguajar normal entre os jovens. Segundo pesquisadores essa atitude de ofensa do outro pode ser caracterizada como uma ação de reforço ao *bullying*.

O terceiro ato de violência foi publicizado, depois de várias mensagens trocadas com representantes da escola, reuniões, idas e vindas à escola de minha filha para tratar sobre a inclusão e convivência no meio escolar, recebo essa ligação de uma funcionária da escola: “Mãe, a coordenadora pediu pra falar que já resolveu sobre a brincadeira do outro aluno com a sua filha, já chamou os pais para conversar, pois ele também estava brincando assim com outros colegas, não foi só com a sua filha não, viu?”

A brincadeira que a representante da escola se referiu é do estudante de outra turma apontou uma arma pra cabeça de minha filha durante um evento de exposição científica no ambiente escolar que certamente contou com a presença de professores e funcionários.

Dado o fato, a arma podia ser de brincadeira, porém a encenação representou uma violência contra o outro, e nesse caso faz parte de uma cultura que se expressa na fobia, no processo de extermínio diário e progressivo, contra o deficiente, a mulher, o negro, enfim contra qualquer manifestação do humano que vá contra os padrões hegemônicos.

Por envolver crianças e adolescentes nas suas relações espontâneas, freqüentemente esses atos agressivos no ambiente escolar são atribuídos como brincadeiras. Entretanto, as pesquisas na área evidenciam a necessidade de se estabelecer limites definidos, pois se o ato ofende, incomoda, ou causa qualquer constrangimento ao outro perde o caráter de brincadeira e torna-se violência. Nessa relação sempre há um agressor, um agredido e uma platéia que, comumente, potencializa o ato ao aprovar com risos ou naturalização tornando-se assim co-autores. A partir dessa perspectiva, a violência acaba afetando toda a comunidade escolar.

Analisando esse ato específico, é oportuno destacar que ele foi revelado por uma estudante que presenciou o fato e após ter participado do projeto pedagógico de combate ao *bullying* na escola, sensibilizou-se para fazer a denúncia à coordenação

da escola.

No contexto desse terceiro ato de violência a situação assume uma proporção alarmante, em virtude da recidiva de atitudes agressivas desse aluno com vários colegas, alguns estudantes inconformados reagiram e via mensagens pelo celular, planejaram dar uma “lição de moral” no agressor. Em tempo, esse plano foi invalidado e os pais do estudante agressor acharam prudente trocá-lo de escola. Ou seja, em face da omissão da instituição escolar na solução dos conflitos os estudantes intentaram fazer justiça ou vingança com as próprias mãos, ação condenável por se distanciar da noção do direito e da razão e, por conseguinte, aumentar a disseminação da violência.

4 | CAMINHOS DE ENFRENTAMENTO À CULTURA DA VIOLÊNCIA

Estava sendo inútil todo esforço para disciplinar minha filha, buscar meios para adaptá-la à sociedade, mantê-la sempre limpinha, educada, vez que para o preconceito não se precisa de provas apenas de crença de que o outro tem menos valor. Os embates transpõem o campo do simbólico e necessário se faz mudar mentalidades e culturas para o respeito à diversidade humana.

A recorrência desses atos de violência, além da ineficiência da escola na gestão dos conflitos impeliu-me a buscar caminhos alternativos de enfrentamento para barrar o ciclo vicioso do preconceito, violência e do bullying e defender uma convivência sadia no ambiente escolar. Assim, busquei investigar a situação, com pesquisas no ambiente escolar e na literatura sobre a temática e em coletivos sobre inclusão.

O diálogo entre a mãe e a escola estava tenso, as reivindicações à escola não estavam sendo encaminhadas a contento, pois no decorrer do processo de inclusão os conflitos foram aumentando progressivamente e culminaram na visibilidade dos eventos violentos. Instaurou-se uma relação de mal estar entre a escola e a mãe, com os discursos que insinuavam que a mãe estava exagerando o ocorrido, como constata-se em algumas falas de professores pós o incidente inicial das mensagens das colegas via celular: “mas, as alunas estavam reclamando que *sua filha* não estava fazendo as atividades” “mas, mãe como assim essas meninas são boas alunas, alguma coisa aconteceu para elas agirem assim.” Ao tempo que ia defendendo a minha filha a preocupação aumentava, pois se as boas alunas estavam agindo com violência imaginei o que os maus poderiam fazer.

O discurso que tenta transformar a vítima da discriminação em culpada na tentativa de atenuar as responsabilidades, evidencia as artimanhas da instituição na manutenção da imagem de eficiência na gestão da ordem normatizada e conseqüentemente corrobora para a manutenção do estado de violência.

Para maior consternação, em uma dessas conversas com a coordenação houve a tentativa de desviar o caso para a higiene da minha filha da qual tive em comunicação escrita informar sobre os hábitos de higiene da minha família. Essa observação foi realizada por uma coordenadora recém contratada, que não tinha nenhuma intimidade construída comigo, nem tempo para referendar os fatos. Mais uma vez, me via em situação de racismo quanto à associação do negro à sujeira. Precisamos nos limpar de preconceitos para melhorar a convivência. Fiquei perplexa, pois se a coordenadora não teve nenhum constrangimento em expressar o seu racismo temi em imaginar o que a minha filha estaria sofrendo. Esse fato foi o estopim para me motivar na jornada de denúncias das violências em vários espaços públicos, inclusive ao Ministério Público da Bahia.

A condição de ser negra, com fenótipos bem acentuados, demanda da inclusão um olhar uma postura a partir da complexidade com abordagem inteseccional nas categorias de raça, gênero e deficiência.

Em todo esse processo buscava desenvolver a emancipação da minha filha, mantê-la informada dos acontecimentos, saber dos seus sentimentos e das suas opiniões, fomentar a participação dela em algumas reuniões com representantes da escola. Assim, progressivamente ela foi ampliando sua autonomia e tomando consciência da luta dolorosa, mas imprescindível na conquista dos seus direitos de existência com toda sua rica, bela e legítima diversidade.

Diante disso, percebi que o fortalecimento da identidade dessa jovem atormentava aos outros normais que paradoxalmente atacavam a diferença, mas desejavam usufruir das conquistas do diferente. Muitos consideram inadmissível uma menina deficiente ter a coragem de encarar o público, participar dos eventos e ser ovacionada; de enfrentar o machismo exigindo o seu lugar no futebol e ainda ter a audácia de fazer gols; de saber lidar com as limitações sensoriais e ter bom desempenho escolar; de ser a filha adotiva e desfrutar da participação da família em todos os eventos da escola. Essa percepção de que subjetivamente as pessoas se incomodam com a realização dos diferentes corrobora com Adorno (1995, p.122) que identifica na sociedade a repetição histórica desses mecanismos de discriminação e sua organização para atacar e destruir qualquer evidência de resistência dos diferentes: “a violência contra os fracos se dirige, principalmente contra os que são considerados fracos e ao mesmo tempo, seja isso verdade ou não, felizes.”

No transcorrer da investigação sobre a inclusão observei que a escola aumentara o seu foco sobre a vítima, buscando conhecer o que na vítima desperta a violência do outro. Assim a vítima foi submetida a muitos questionamentos e rigorosa vigilância sob o pretexto de proteção, cercearam o seu direito de ir e vir chegando ao cúmulo de ter o acesso restrito a alguns espaços da escola. Estratégia equivocada que reforça a violência estrutural que se consolida a partir da naturalização das

desigualdades reforçando estereótipos como, por exemplo, de que “jogar futebol não é para mulher” e o “deficiente é coitadinho e frágil”.

Mediante tais acontecimentos, demonstrei estranhamento sobre esse foco exagerado sobre a jovem discriminada e questionei sobre os encaminhamentos às ações dos jovens agressores, se os responsáveis desses jovens eram convocados para a coordenação para justificarem os motivos e intenções de seus atos e os outros também tinham restrição de acesso condicionado a uma autorização dos pais? As respostas foram muito vagas e certamente não alcançaram efetividade visto que a cultura da violência, ao longo do ano, foi progressivamente se consolidando.

Diante do exposto, identifico um conjunto de fatores que contribuíram para a cultura da violência tendo como embasamento a violência institucional. Violência institucional constitui-se quando a organização social se omite, oferece serviço de baixa qualidade para minorias ou pessoas em situação de vulnerabilidade. No caso em questão, houve demora excessiva da editora para ampliar os módulos das disciplinas, indiferença e despreparo da maioria dos professores para lidar com a inclusão, não adaptação do material didático utilizado em sala, falta de habilidade para lidar com os conflitos entre os estudantes, manutenção da cultura estudantil de brincadeiras de xingamentos, apelidos e desmerecimento do outro. Além da sobrecarga de conteúdos e pressão no ensino médio gerando clima estressante.

Geralmente a escola utiliza de mecanismos essencialmente punitivos para enfrentar as situações de natureza conflituosa: advertência, suspensão ou transferência de escola. A conversa com as partes ocorre de forma superficial, apenas para se inteirar dos fatos e posteriormente se aplicar a punição. Essas ações fomentam a culpa e o remorso no agressor na intenção de controlar sua ação, segundo Adorno (1995) a sociedade capitalista se utiliza de mecanismos para conter as pulsões humanas para ajustá-los ao sistema. Contudo a barbárie continuará a existir enquanto suas causas forem mantidas.

Portanto, a escola como instituição socializadora precisa ir além da reprodução das tensões sociais e buscar meios para a superação dos conflitos gerados nas relações interpessoais na sua microestrutura social. Para tal, precisa fomentar a participação da família que deve ser vista como instituição parceira na educação e formação cidadã dos adolescentes e jovens, por meio de uma comunicação contínua pautada nos princípios da convivência democrática.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A recorrência desses atos de violência e a ineficiência da escola na gestão dos conflitos impeliram-me a buscar caminhos alternativos de enfrentamento para barrar o ciclo vicioso do preconceito, violência e do *bullying* e defender uma convivência

sadia no ambiente escolar. Assim, busquei investigar a situação, com pesquisas no ambiente escolar e na literatura sobre a temática e em coletivos sobre inclusão. Evidentemente que não consegui respostas para todos os questionamentos, pois a gestão escolar apresentou-se incipiente para abarcar as demandas do esclarecimento desse contexto. Ainda há muito que se propor para a construção de uma efetiva gestão que abarque a educação para a diversidade de forma multidimensional.

Reitero que a violência imprime suas marcas em todas as instituições sociais, repercutindo também nas interações escolares, entretanto, a escola deve assumir a responsabilidade sobre o processo de produção e enfrentamento da violência no seu contexto.

O fenômeno do *bullying* está se propagando vertiginosamente nas escolas e independentemente das causas, faz-se premente o reconhecimento da sua existência, caracterização de sua manifestação e busca meios de intervenção para superação dos atos violentos no ambiente escolar.

Ressalto que na maioria das situações conflituosas, a escola se colocava aberta para a escuta e encaminhamentos para a resolução dos problemas, entretanto não basta ter boa vontade faz-se necessário transpor os modelos tradicionais de superação de conflitos com meras conversas com os estudantes e responsáveis. Para reverter o clima de violência, que gera mal estar e transtornos psíquicos, seria necessário investigar as suas causas e buscar propostas de abrangência interdisciplinar, com foco não apenas na vítima, mas, sobretudo nos agressores, almejando o desvelamento e combate dos fatores que fomentam a indiferença e incapacidade de identificação e respeito à diversidade humana.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M. (coord.). **Cotidiano das escolas: entre violências**. Brasília: UNESCO, Observatório de Violência, Ministério da Educação, 2005.

ADORNO, T. W. Educação após Auschwitz. In: ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

CROCHÍK, J. L. (Coord) **Preconceito e Educação Inclusiva**. Brasília: SDH/PR, 2011.

FERRAROTTI, F. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Orgs.) **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde. Depart. de Recursos Humanos da Saúde/Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988. p. 17-34.

GOFFMAN, E. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. Rio de Janeiro: LTC, 1988.

PATRÍCIO, C. Jr. **A violência por trás da “brincadeira”**: um estudo quantitativo sobre o bullying entre estudantes de Belo Horizonte. 2013. Dissertação (Mestrado em Promoção da Saúde e Prevenção da Violência), Faculdade de Medicina, Universidade Federal de Medicina, Belo Horizonte.

A GÊNESE DO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA: OPERAÇÕES COM SIGNOS E FORMAÇÃO DO PENSAMENTO

Data de aceite: 15/05/2020

Data da submissão: 22/03/2020

Sandra Maria do Nascimento Moreira

Universidade de Uberaba

Uberaba - MG

<http://lattes.cnpq.br/9217099631245424>

Orlando Fernández Aquino

Universidade de Uberaba

Uberaba - MG

<http://lattes.cnpq.br/3057303572525193>

RESUMO: Este artigo é parte do primeiro capítulo da tese a qual possui como título “DIAGNÓSTICO DE NECESSIDADES DE APRENDIZAGEM DOS ALUNOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA”. O objetivo deste estudo é compreender a Gênese do Desenvolvimento da Criança bem como as operações com signos e formação do pensamento. A estratégia metodológica adotada neste estudo foi a pesquisa bibliográfica. Como resultado desta pesquisa concluímos que fala é um dos principais signos responsáveis pelo desenvolvimento das funções psíquicas superiores das crianças, e que, possui papel fundamental para a organização do processo ensino-aprendizagem

dos escolares.

PALAVRAS-CHAVE: Inteligência Prática. Inteligência Cognoscitiva. Desenvolvimento Intelectual. Teoria histórico-cultural.

THE GENESIS OF CHILD DEVELOPMENT: OPERATIONS WITH SIGNS AND THOUGHT FORMATION

ABSTRACT: This article is part of the first chapter of the thesis which has as its title “DIAGNOSIS OF NECESSITIES OF LEARNING OF PUPILS OF BASIC EDUCATION”. The objective of this study is to understand the Genesis of Child Development as well as the operations with signs and thought formation. The methodological strategy adopted in this study was the bibliographic research. As a result of this research we concluded that speech is one of the main signs responsible for the development of children’s higher psychic functions, and that it has a fundamental role in the organization of the teaching-learning process of school children.

KEYWORDS: Practical Intelligence. Cognoscitive Intelligence. Intellectual Development. Historical-cultural theory

1 | INTRODUÇÃO

Neste texto abordamos a gênese do desenvolvimento da criança com o propósito de entender como se processam o desenvolvimento de suas funções psíquicas superiores através da utilização dos signos, especificamente, a fala.

O aporte teórico desta pesquisa apoia-se sobre as investigações Vigotski, subsidiado por seu seguidor Luria, a partir da teoria histórico-cultural. A partir do desenvolvimento deste estudo nos torna claro que, a compreensão do papel fala como signo, para o desenvolvimento funções psíquicas superiores das crianças, é fundamental para a organização do processo ensino-aprendizagem das crianças.

Para os investigadores Vigotski e Luria (2007), o instante crucial que se é possível perceber o grande momento do desenvolvimento intelectual da criança, acontece mediante a junção das linhas da inteligência prática e da inteligência cognocitiva que, anteriormente se encontravam separadas. Para os autores, este é o momento geneticamente inicial das formas especificamente humanas da conduta que ajudam na construção do intelecto, e que, mais tarde dão passo ao trabalho e a criação de instrumentos culturais. O ser humano se torna capaz de imaginar, estabelecer relações, pensar e falar sobre algum tipo de instrumento sem que ele esteja concretamente presente a partir do momento em que ele adquire a capacidade de internalizar a linguagem. A criança, através dos signos, que representam os objetos, se liberta da realidade concreta e sua relação com o mundo a partir deste momento, passa a ser mediada. Diante de todo o exposto, buscamos compreender através deste estudo, como se processa em sua gênese, o desenvolvimento das funções psíquicas superiores do ser humano: a importância da linguagem, atuando como elemento mediador no ensino dos diversos conteúdos nas escolas. Sob a luz do pensamento de Vigotski, a partir do desenvolvimento das funções psicológicas superiores, o ser humano se torna capaz de dominar seu próprio comportamento, agir de forma intencional, consciente e arbitrária.

1.1 A unidade entre o desenvolvimento da inteligência prática e a simbólica nas crianças

No importantíssimo livro de L. S. Vigotski e A. Luria *El instrumento y e signo en el desarrollo del niño* (1930/2007), os autores realizam uma revisão crítica dos estudos precedentes da psicologia da Gestalt, no campo do que eles chamam de zoopsicologia animal, aplicados a compreensão do desenvolvimento infantil, nas décadas de 1920 e 1930. Os autores examinados são: Wolfgang Köhler (1887-1967), quem realizou comparações experimentais entre as respostas que davam os chimpanzés e as crianças em condições similares; Karl Bühler (1879-1963), quem pretendia transferir para as crianças as leis da inteligência prática descobertas por

Khöler; Charlotte Bühler (1893-1974), que dando continuidade aos estudos K. Bühler descobriu que as primeiras manifestações da inteligência prática nas crianças se situam muito cedo, entre os seis e sete meses de idade, bem antes da aparição da linguagem.

Na década de 1930, outros autores dão continuidade aos estudos de Khöler e ambos os Bühler. Os nossos críticos revisam, por exemplo, as pesquisas de S. A. Shapiro y Ye. D. Guierke, os quais se colocam dentre os primeiros em destacar o papel fundamental da experiência social no desenvolvimento humano. Afirmam que o elemento novo nesta pesquisa consiste em que considera a fala como o elemento que pode substituir a ação não exitosa por meio da palavra ou da ação de outra pessoa. Outra pesquisa revisada por Vigotski e Luria é a de Guillaume y Meyerson (1930). Estes autores estudam o uso de instrumentos pelos macacos superiores, mas quando comparam os resultados com a atividade correspondente em humanos, concluem que existe uma analogia entre a conduta do macaco e o humano que padece de afasia, ou seja, de uma pessoa privada da fala, o qual ilumina o caminho da importância da fala, constituída por signos, para o desenvolvimento do pensamento junto a atividade prática humana (VIGOTSKI; LURIA, 2007).

Vigotski e Luria declaram que suas pesquisas experimentais não respaldam as suposições dos autores mencionados, entre os quais um ponto de coincidência seria o perigo da *animalização* da psicologia da criança. Esses pesquisadores realizam uma série de observações que lhes permitiram compreender o absoluto desacerto de estudar por separado a inteligência prática e a atividade simbólica da criança, afirmando que o que resulta característico no complexo comportamento humano é a combinação desses dois sistemas. “De modo que a atividade simbólica começa a desempenhar um papel organizativo específico, penetrando no processo de uso dos instrumentos e propiciando a aparição de formas basicamente novas do comportamento” (VIGOTSKI; LURIA, 2007, p. 21).

Nas críticas realizadas por Vigotski e Luria a seus predecessores, fica claro que o ponto de partida entre ambas as visões é totalmente oposto. Existem fatos determinantes para a visão dialética da psicologia que ficam fora do alcance dos psicólogos gestaltistas: a forma de se posicionar perante o entorno típico do homem, as formas de atividade do sujeito humano que o levam ao desenvolvimento do trabalho como forma essencial que determina a relação do homem com a natureza, assim como as conexões existentes entre os instrumentos e a fala no desenvolvimento histórico da espécie. Estas limitações da pesquisa anterior a Vigotski e seguidores tornam evidente a incapacidade das mesmas para estabelecer as conexões entre o uso de instrumentos e a fala no desenvolvimento da criança e dos humanos em geral, o qual não tem apenas valor psicológico, senão também significado prático e teórico para a compreensão da pedagogia e a didática como

ciências interdisciplinares e não menos relevante, também, para o diagnóstico da aprendizagem dos alunos na escola.

Nas investigações experimentais realizadas por Vigotski e Luria (2007) os autores observaram que as crianças para atingir os seus objetivos não simplesmente atuam, senão que ao mesmo tempo sentem a necessidade de usar a fala. Observou-se que a fala aparece nas crianças de forma espontânea e que se mantém ao longo do processo experimental. Nestes casos, a linguagem é muito persistente e ela aumenta na mesma medida em que a ação prática se torna mais complexa e a meta mais difícil de ser alcançada. Uma das conclusões a que chegam os mencionados investigadores sobre a unidade entre a inteligência prática e a inteligência simbólica nas crianças é a seguinte:

[...] o grande momento genético do desenvolvimento intelectual, a partir do qual surgem as formas puramente humanas da inteligência prática e da inteligência cognoscitiva, se produz mediante a unificação dessas linhas independentes de desenvolvimento, até então separadas (VIGOTSKI; LURIA, 2007, p. 22).

Esta conclusão dos pesquisadores é muito relevante porque nos deixa claro que a atividade instrumental das crianças é comparável com as dos macacos superiores apenas no período pré-verbal delas. Mas, provavelmente o mais relevante seja que desde o momento em que a criança introduz o uso de signos na operação a mesma se transforma de maneira radical, superando as leis naturais e gerando, por primeira vez, as formas humanas de operação com instrumentos. Este é o momento geneticamente inicial das formas especificamente humanas da conduta que ajudam na construção do intelecto e que mais tarde dão passo ao trabalho e a criação de instrumentos culturais. (VIGOTSKI; LURIA, 2007). A partir das pesquisas realizadas pelos investigadores se chegou à conclusão de dois importantes fatos:

1. A fala da criança, para Vigotski e Luria (2007), é parte fundamental e necessária do processo de seu desenvolvimento e tão importante quanto a ação prática para se alcançar uma meta. A fala e a sua ação são uma e a mesma função complexa, com o fim de resolver um problema.
2. Quanto mais complexa é a ação requerida e menos direta sua via de solução, tanto mais importante torna-se a fala para resolver tal problema. Em alguns casos a fala adquire uma importância tão grande que sem ela a criança se torna incapaz de resolver determinada situação.

Os autores, Vigotski e Luria, através de seus experimentos e observações nos mostram que a ação prática conjuntamente com a linguagem, proporciona à criança melhores condições de transporem situações à princípio difíceis, ou seja, a criança consegue resolver uma tarefa prática não somente olhando ou mexendo suas mãos, mas também com a ajuda da fala.

A inclusão da fala da criança na realização das operações práticas tem permitido observar duas questões relevantes: primeiro, as operações práticas que

se realizam com a intervenção da fala se tornam pouco impulsivas. Segundo, na atividade da criança observa-se uma sequência em duas partes: primeiro se resolve o problema no plano da fala, por meio do planejamento verbal; logo se realiza a execução motriz da ação planejada.

Em segundo lugar, Vigotski e Luria (2007) concluem que as palavras dirigidas à solução de um problema não somente se atêm aos objetos, mas também refletem às suas ações e intenções no próprio comportamento. Mediante a fala a criança demonstra ser capaz de dominar sua própria conduta e de relacionar-se consigo mesmo. A fala ajuda a criança a dominar o objeto mediante a sua organização preliminar mental e a organização de seus próprios atos de conduta.

Graças à função da fala planejada que a criança usa para direcionar a sua atividade, ela cria a partir de seu ambiente uma segunda classe de estímulos auxiliares (signos, palavras) os quais se situam entre ela e o seu entorno. Esses estímulos guiam seu comportamento. Se a conduta da criança alcança este alto nível, precisamente é devido a esta segunda classe de estímulos criados pela fala. Consequentemente, adquire assim uma liberdade relativa da situação atrativa imediata transformando as tentativas que antes eram impulsivas em uma conduta organizada e planejada (VIGOTSKI; LURIA, 2007).

A fala possui importante papel no desenvolvimento das funções psíquicas superiores das crianças, uma vez possui o poder de fazer com que as crianças consigam encontrar a solução de um problema mentalmente, antes de resolvê-lo na prática. Desta forma, podemos perceber que os estímulos auxiliares (palavras, signos) que desempenham uma função específica de organizar o comportamento da criança, não são senão os signos já estudados por Vigotiski e Luria.

Notamos que de acordo com os escritos acima está claramente explicada a gênese da função intelectual mediada pelos instrumentos psicológicos. Com tais explicações compreende-se que aqui se encontra a chave para explicar o conceito de mediação. Se infere que no processo de mediação intervêm a situação social do desenvolvimento, os objetos e instrumentos, as ações práticas, a fala e o próprio sujeito que organiza sua atividade intelectual.

Vigotski e Luria (2007) entendem que tanto no comportamento da criança como no comportamento do adulto culto, o uso prático dos instrumentos e das formas simbólicas de atividade associadas à fala não constituem dois canais de reações distintas. Constituem uma entidade psíquica complexa em que a atividade simbólica está orientada em direção à organização de operações práticas mediante a criação de estímulos de segunda ordem e da planificação do comportamento do sujeito. Contrapondo-se aos outros animais superiores, surge no homem uma complexa conexão entre a fala, o uso de instrumentos e o seu campo natural de visão.

A criança começa a se desenvolver intelectualmente, a desenvolver processos psíquicos superiores, diferenciando-se dos animais superiores, a partir do momento em que ela começa a exercitar a atividade simbólica da fala com o fim de realizar a atividades práticas. Este processo se torna mais complexo e rico a partir do momento em que a criança é estimulada de acordo com sua fase de desenvolvimento, através de estímulos mediados, a resolver problemas que a levarão a atingir níveis comportamentais e intelectuais cada vez mais altos. Importante citar que de acordo com teoria histórico-cultural de Vigotski a criança necessita do outro, do meio e dos instrumentos (signos) para se desenvolver humanamente, caso contrário este processo não aconteceria. O pesquisador conclui as suas ideias ao respeito da seguinte maneira:

Isto nos permitiu chegar à conclusão de que atividade da criança difere da conduta de um macaco tanto em sua organização e estrutura como nos métodos de atuação; e que não está disponível e preparada desde o princípio, senão que se desenvolve ao longo de sucessivas mudanças genéticas articuladas na estrutura psíquica, constituindo assim todo um processo histórico de desenvolvimento das funções mentais superiores (VIGOTSKI; LURIA, 2007, p. 26-27).

Conforme a citação acima, a organização e estrutura da atividade da criança com a intervenção da fala constitui um diferencial da conduta humana que precisa ser tido em conta na condução dos processos educativos. É preciso compreender que o desenvolvimento intelectual da criança passa por diferentes fases ou etapas de articulação entre a inteligência prática e a atividade simbólica, num processo complexo de múltiplas conexões e contradições que estimulam a formação das funções psicológicas culturais ou superiores.

De acordo com Vigotiski e Luria (2007) nas situações docentes há pelo menos cinco mediadores de grande importância: o ambiente socioeducativo geral da criança, os conteúdos de aprendizagem (conceitos, hábitos, habilidades, valores, formas de comportamento), os meios (auxiliares de ensino), a palavra e o experimentador (professor). A aprendizagem e as evidências de novas formações mentais são o resultado do processo intencional de ensinar com o uso profissional desses mediadores.

A criança que fala está resolvendo um problema prático relacionado com o uso do instrumento e conecta a fala com uma ação em uma só estrutura. Isso significa que incorpora ao seu acervo um elemento social (a fala) o qual determina o destino da ação e a futura via de desenvolvimento de sua conduta. Sua conduta se socializa e isto constitui o principal fator que determina todo o desenvolvimento posterior de sua inteligência prática. (VIGOTSKI; LURIA, 2007).

Quando na situação social de aprendizagem integramos em uma só estrutura da atividade do aluno, os conteúdos, os instrumentos, a fala e a ação mediadora do professor, o processo provavelmente, de acordo com os investigadores leva à

aprendizagem e ao desenvolvimento mental.

Nas conclusões de Vigotski e Luria se reitera o papel do outro no contexto social da criança para seu desenvolvimento. Isso nos leva a compreender o papel mediador dos adultos, e principalmente dos professores no processo educativo escolar. O professor possui papel crucial no desenvolvimento da criança, uma vez que atua de maneira consciente e planejada intermediando as relações entre as crianças e os conteúdos e objetos da cultura a serem aprendidos, valendo-se de numerosos meios ou recursos de aprendizagens que também mediatizam as relações dos alunos com a matéria de aprendizagem. Para os autores é o pedido de ajuda da criança a outra pessoa no momento crítico da operação de uma atividade, que a condição psíquica desempenha papel decisivo, e nos mostra que a criança sabe o que tem que fazer para alcançar seu propósito, mas não consegue realizar sozinho. Ao conseguir pela primeira vez separar a descrição verbal da ação em si, cruza a fronteira da cooperação, socializando seu pensamento prático quando compartilha seu pensamento com outra pessoa. A socialização da inteligência prática conduz à necessidade de socializar não apenas os objetos, mas também as ações através de mediações sociais, de modo que se criam assim as condições adequadas para a solução do problema. O controle do comportamento de outra pessoa se converte em parte necessária de toda a atividade prática da criança.

Nos primeiros estágios de desenvolvimento infantil a fala egocêntrica não contém ainda indicadores sobre o método de solução do problema, mas se apresenta pela primeira vez mediante a fala dirigida de um adulto. Ainda sem condições de alcançar seus objetivos, a criança se volta para o adulto e fórmula verbalmente as frases que ele mesmo ainda é incapaz de compreender. Com o passar do tempo a partir das atividades mediadas pelo professor, de acordo as fases de desenvolvimento da criança, tanto biológica quanto psíquica, a criança ao invés de falar com o outro, passa a falar consigo mesma, na perspectiva de ela mesma conseguir resolver determinado problema sem a ajuda do professor. A criança aplica a si mesma o método de conduta que anteriormente se aplicava ao outro, organizando desta forma sua ação individual segundo a forma social de conduta.

Para Vigotski e Luria (2007) a explicação deste processo é conseqüentemente, a história da socialização da inteligência prática da criança, ao mesmo tempo em que é a história social de suas funções simbólicas. A criança consegue já neste estágio expor o que ela está pensando através de sua fala antes de realizar suas ações.

Os investigadores identificam uma segunda importante transformação durante seus experimentos relacionados à fala da criança e chegam à conclusão de que a estrutura mental que é construída não permanece da mesma forma durante os experimentos. A fala e a ação estão inter-relacionadas em um único sistema móvel

de funções em que suas interconexões são de caráter instáveis, ou seja, estão em constantes transformações.

A fala recapitulativa, assim denominada pelos autores, ao formar um molde da experiência passada, desempenha um papel importante na formação do processo mental, pois se torna possível para a criança, não apenas acompanhar a ação com a fala, mas também ser ajudado por ela, explorar e encontrar a solução correta para o problema. Enquanto a fala se converte em uma situação intrapsíquica, a criança começa a preparar uma solução verbal preliminar ao problema que, durante as ações posteriores, se aperfeiçoam e se apoiam em um modelo verbal recapitulativo da experiência passada. A fala se converte, em uma planificação verbal preliminar da ação futura (VIGOTSKI; LURIA, 2007).

Importante destacarmos que uma mudança na conduta da criança não representa apenas um deslocamento temporário da fala sobre a ação, mas sim uma transferência do próprio centro do sistema funcional. Na primeira etapa a fala acompanha ação, na segunda etapa a fala se transfere para o início da ação, pois começa a dominá-la e a dirigi-la, determinando tanto o seu objeto quanto o seu desenvolvimento. Esta segunda etapa sinaliza, portanto, o nascimento da função planificadora da fala, de modo que esta passa a determinar as futuras ações (VIGOTSKI; LURIA, 2007).

Nos seus experimentos, Vigotski e Luria (2007) conseguiram notar que existem várias formas de conexão interna entre ambas as funções, de modo que a transição de uma função para outra e o desenvolvimento da função planificadora da fala a partir da função reflexa é o mesmo e crucial ponto genético que conecta as funções inferiores da fala com as superiores, e, é o que explica sua autêntica origem.

Esta função reflexiva da linguagem nos permite acompanhar o processo de formação da função planificadora complexa e, assim, compreender as suas verdadeiras raízes genéticas, bem como acompanhar o processo de surgimento de níveis mais elevados de atividade intelectual em toda a sua complexidade, através da rica sequência de mudanças que se seguem nesses estágios.

Entre o objeto, que atrai a criança, e seu comportamento, aparecem agora estímulos de segunda ordem, que não se dirigem de maneira imediata ao objeto, mas à organização e à própria planificação da conduta da criança. Estes estímulos falados, autodirigidos, transformam o processo evolutivo, e deixam de ser um meio de estimulação de outra pessoa, constituindo-se agora, em auto estímulos, reconstruindo assim desde sua raiz. O comportamento da criança (VIGOTSKI; LURIA, 2007).

Outro aspecto relacionado com a questão que vimos tratando, refere-se à relação que no processo de desenvolvimento aparece entre o si próprio e as ações da criança. Em efeito, para Vigotski e Luria (2007) no comportamento da criança

ocorre, como fator imprescindível, uma atitude social em relação a si próprio e em relação às suas ações, e, esta atitude se apresenta como uma atividade social transferida ao interior do sujeito. A atenção da criança começa a funcionar de maneira distinta, e sua memória, passa de simples registradora passiva, a exercer uma função de seleção ativa e de registro intelectual ativo.

Dominando-se previamente a si próprio, e organizando seu próprio comportamento com antecedência, a criança passa a dominar a situação externa. Em todas essas operações, a estrutura dos processos psíquicos sofre uma transformação substancial, pela qual as operações diretamente direcionadas ao campo de ação são suplantadas por ações indiretas complexas e a fala, quando incorporada à operação, revela-se um sistema de instrumentos psicológicos o qual adquire uma relevância funcional absolutamente singular que culmina em uma reorganização completa do comportamento (VIGOTSKI; LURIA, 2007, p. 35).

Esta citação resulta numa interessante conclusão sobre a dialética entre os processos internos e externos no desenvolvimento da criança. Mas destaca-se como fator essencial o papel desempenhado pela fala como especial mediador psicológico (instrumento) da atividade intelectual infantil, assim como o seu papel insubstituível na formação da capacidade do sujeito para significar, ou seja, para criar signos, instrumentos psicológicos artificiais para mediar o pensamento, organizar a ação externa e dominá-la. Se a pedagogia e a didática ficassem esvaziadas destas contribuições científicas, dificilmente poderão se compreender, com rigor necessário, o desenvolvimento mental e a aquisição dos conhecimentos na escola.

Como tem sido explicitado até aqui, neste subtítulo foram tratados assuntos relacionados diretamente com a gênese e a direção do desenvolvimento de duas funções fundamentais ligadas ao comportamento: a inteligência prática e a fala da criança. Além disso foi discutido que o reflexo mental decorrente da complexa operação do uso de instrumentos psicológicos e a atividade intelectual prática, não permanecem constantes ao longo da história da criança. Sofrem uma complexa transformação no decorrer do desenvolvimento e, não apenas mudam sua estrutura interna, mas também estabelecem novas relações funcionais com os novos processos e com as novas atividades.

A inclusão de funções simbólicas historicamente criadas (entre as que até agora temos discutido, a fala e o uso de signos) reconstrói o processo primitivo de resolução de problemas sobre uma base completamente nova. Esta análise tem valor prático essencial para a psicologia do desenvolvimento, já que permite encontrar nestas funções adquiridas socialmente, e os atos em que elas se manifestam, características qualitativamente novas que vão marcando momentos essenciais da evolução humana. Mas como se observa, a importância destas questões não é menos relevante para a direção da aprendizagem na instituição escolar e, de maneira especial para o diagnóstico do desenvolvimento e a aprendizagem dos

alunos.

2 | DESENVOLVIMENTO DAS FUNÇÕES PSÍQUICAS SUPERIORES E A FORMAÇÃO DOS SISTEMAS PSICOLÓGICOS

Ao que podemos perceber, de acordo com a história do ser humano, existe uma semelhança entre o uso de instrumentos por parte dos primatas e a criança enquanto afasia. No primeiro caso, com os primatas, são funções biologicamente formadas as que levam à solução de um problema proposto, no segundo caso com as crianças, constrói-se uma segunda linha no desenvolvimento psicológico no decorrer do processo de desenvolvimento intelectual proveniente do aparecimento da fala e dos demais signos, chamada por Vigotski de funções superiores.

Com as crianças, funções análogas historicamente formadas, começam a assumir um papel diretivo na solução do problema. Para Vigotski e Luria (2007) estas funções não são, desde o ponto de vista felogênico, produto da evolução biológica da conduta, mas sim resultado do desenvolvimento histórico da personalidade humana. Do ponto de vista da ontogênese, estas funções contam também com uma história própria de desenvolvimento, estreitamente conectada com sua função biológica, porém não coincide com ela. Os investigadores denominam esta situação como história da formação ou desenvolvimento das funções psicológicas superiores, ou também funções culturais, por elas parecerem no contexto social dos sujeitos em geral.

É o aparecimento no desenvolvimento da criança, de novas formações históricas convergentes com estratos comportamentais primitivos, o que nos é apresentado *como a chave, sem a qual o uso de instrumentos e formas superiores de comportamento, não podem ser abertos e nem revelados* (VIGOTSKI; LURIA, 2007, p. 44, destaque nosso).

Resulta em extremo relevante que, cabe a estes pesquisadores o mérito científico de ter descoberto experimentalmente que *a chave* para compreender o desenvolvimento das funções psicológicas superiores ou culturais da criança é a aparição do signo (palavra, fala) quando se encontra com a linha de desenvolvimento biológico advinda dos animais superiores, como os chimpanzés de Köhler. Destaca-se uma vez a mais a capacidade de compreensão da ciência psicologia histórico-cultural para explicar os pontos da evolução em que aparecem os nós de conexão entre o biológico e o social, formando uma unidade dialética inseparável no processo de humanização. Ou seja, que sem a capacidade humana de criar signos, de significar, criando instrumentos psicológicos artificiais que logo se interiorizam, através de um processo complexo, não seria possível compreender o desenvolvimento mental humano. Este descobrimento tem sido uma luz para a

compreensão da aprendizagem e do papel da escola no desenvolvimento intelectual de crianças e jovens.

Vigotski e Luria (2007) caracterizam as funções psicológicas superiores nos planos filogenético, ontogénico e funcional, da seguinte maneira:

As funções psíquicas superiores formam um sistema geneticamente distinto, embora seja formado por estruturas heterogêneas: um sistema distinto e construído sobre fundamentos diferentes das funções naturais. O fator básico e distinto do sistema que permite determinar se um processo psíquico é ou não superior, é o tipo de funcionamento e a comunidade de origem das estruturas. O principal traço genético no plano filogenético é que estas funções não são formadas como produto da evolução biológica, mas do desenvolvimento histórico do comportamento com uma história social concreta. No plano ontogenético, se distinguem dos processos psíquicos elementares, os quais mostram uma estrutura de reação mediada pelos estímulos, porque requerem estímulos (signos) que confirmam à ação um caráter igualmente mediado. No plano funcional, finalmente, se distinguem, porque desempenham um novo e relevante papel que não era desempenhado nas funções naturais (VIGOTSKI; LURIA, 2007, p. 47).

Uma das riquezas inestimáveis desta citação nos permite compreender que a trajetória que segue a inteligência prática da criança estabelece uma linha geral de desenvolvimento de todas as funções psíquicas fundamentais. Cada uma das quais possui sua própria forma humana correspondente com a do nível animal. Esta trajetória começa também com formas naturais de desenvolvimento. Cresce rapidamente para ir além do desenvolvimento em que se encontra, e, culmina com a reconstrução radical das funções elementares sobre a base do uso dos signos, os quais agem como meio de organização do comportamento.

É importante compreender que as funções psicológicas superiores não aparecem desconectadas das funções biológicas primárias, antes bem, as pressupõem e forma com elas uma unidade, sendo que as primeiras se constroem sobre as segundas. Por sua vez, o desenvolvimento das funções culturais ou psicológicas desempenham um papel ilimitado no desenvolvimento mental humano, que não pode ser de competência das funções biológicas ou naturais. Mas ao mesmo tempo, tanto na linha ontogenética quando na filogenética do desenvolvimento humano, o desenvolvimento das funções culturais é unicamente possível devido ao modo social de vida dos sujeitos humanos e o papel determinante da cultura em cada época histórica. Nos deparamos aqui com outra contribuição importante destes autores, não apenas para a psicologia do desenvolvimento, senão de modo especial para organização e condução da aprendizagem e do diagnóstico nas formas institucionalizadas da educação.

A partir destes descobrimentos, o papel da linguagem simbólica (verbal, artística, semiótica, matemática) nas suas relações sociais, com a cultura e, produto ela mesma dessas relações, não pode ser negado no processo de humanização e muito menos na aquisição dos conhecimentos e do desenvolvimento intelectual

na escola. Na psicologia pre-marxista os processos intelectuais simbólicos eram considerados como auxiliares ou externos aos processos psíquicos, mas esse é obviamente um erro científico. Sendo assim, nesta pesquisa consideram-se a unidade entre os processos biológicos e os psicológicos, entre os processos internos e os externos, entre a inteligência prática e a inteligência verbal. Como dizem os autores citados:

As funções superiores de percepção, memória e atenção e movimento, conectadas internamente com a atividade semiótica da criança, só podem ser explicadas sobre a base da análise de suas raízes genéticas e da reorganização que sofrem no processo de sua história cultural (VIGOTSKI; LURIA, 2007, p. 48).

Conforme essa citação, entendemos que na contemporaneidade, com o desenvolvimento das tecnologias da informação e das comunicações, com os computadores e telefones inteligentes, com as mídias sociais, com os livros eletrônicos etc., multiplicam-se cada vez a mais as linguagens simbólicas e, porém, a quantidade de mediadores intelectuais que potencializam a aprendizagem e o desenvolvimento de crianças e jovens. Cabe a escola, a pedagogia e a didática fazer uso adequado desses recursos em função da aprendizagem. Outra análise essencial que se deriva dessa citação refere-se à unidade que apresentam entre si as funções psicológicas superiores.

Com base na grande semelhança do essencial que se manifesta em sua origem e desenvolvimento, devemos considerar a unidade das funções mentais superiores. Funções tais como a atenção voluntária, a memória lógica, as formas superiores de percepção e de movimento, que, até agora haviam sido investigadas separadamente, como eixos psíquicos independentes. Aparecem sob à luz dos experimentos dos investigadores como fenômenos essencialmente de uma mesma ordem: unidos em sua gênese e em sua estrutura psíquica.

3 | PAPEL DO SIGNO NA FORMAÇÃO DAS FUNÇÕES PSÍQUICAS SUPERIORES

As leis funcionais, estruturais e genéticas que têm sido encontradas ao estudar esses dados, relacionados à formação das camadas superiores mentais da criança, são leis de um nível mais geral, o que nos obriga a reconsiderar a necessidade de investigação da construção e gênese de todas as funções psíquicas superiores.

Um estudo mais amplo de outras formas de atividade simbólica infantil, mostra que não somente a fala, mas também todas as operações relacionadas com o uso de signos em toda a sua variedade e condições, mostram o mesmo padrão evolutivo, a mesma organização e funcionamento idêntico ao da fala. Manifestam a mesma natureza psíquica, as propriedades comuns a todos os processos psíquicos superiores. Consequentemente se faz necessário investigar os outros sistemas

psíquicos afins, ou os processos simbólicos de segunda ordem como a leitura, a escrita, ou outras formas de comportamento mais básicas, como a fala (VIGOTSKI; LURIA, 2007).

“A via seguida pela inteligência prática da criança é, portanto, a via comum de desenvolvimento de todas as funções psíquicas básicas” (VIGOTSKI; LURIA, 2007, p. 49). Esta via parte das formas naturais de desenvolvimento, mas rapidamente as reconstrói totalmente sobre a base do uso de signos, como meio para a organização da conduta. As funções superiores de percepção, memória, atenção, movimento e outras mais, têm demonstrado estar ligadas internamente ao desenvolvimento da atividade simbólica da criança, e, apenas é possível as compreender baseando-se nas análises de suas raízes genéticas e de suas reconstruções sofridas ao longo da história cultural.

Esta conclusão tem uma grande importância teórica. Para nós se manifesta a unidade das funções psíquicas superiores, unidade baseada na comunalidade essencial em sua origem e seus mecanismos evolutivos. Funções tais com a atenção voluntária, a memória lógica, as formas superiores de percepção e de movimento.

Aparecem essencialmente como fenômenos de uma única e mesma ordem, como produto de um desenvolvimento histórico de conduta basicamente comum. Todas estas funções devem ser incluídas em um mesmo e amplo campo de investigação genético. É necessário vê-las como elas realmente são, ou seja, como diferentes estágios de formação cultural da personalidade. Pela mesma razão, temos a mesma lógica, que justifica falar de atenção voluntária ou memória lógica, se em vez disso dissermos memória voluntária ou atenção lógica, ou falarmos sobre formas de percepção voluntárias ou lógicas, decididamente diferentes das formas naturais” (VIGOTSKI; LURIA, 2007).

Para os autores as funções superiores formam um único sistema psíquico que, embora diversificado em sua composição, é geneticamente de caráter integral, e, se constrói sobre fundamentações, completamente distintas das que suportam as funções psíquicas elementares. O fator unificador de todo o sistema que determina se um certo processo psíquico deve ser ou não atribuído ao sistema, é a origem comum de sua estrutura e sua função. No plano genético, as funções superiores se diferenciam em que, filogeneticamente, não são produto da evolução biológica, mas do desenvolvimento histórico da conduta, e, contam também a nível ontogenético com uma história social específica. No plano de sua estrutura, as funções superiores se caracterizam porque a diferença da estrutura direta e reativa dos processos elementares, foi construída sobre a base do emprego de estímulos, os signos, e, devido a eles tinham um caráter indireto (mediado).

No plano de sua função, as funções superiores se caracterizam porque, em se tratando de comportamento, desempenham um papel novo e essencialmente

distinto se comparado com as funções elementares, ou seja, conseguem a adaptação organizada na situação mediante o domínio prévio da própria conduta. “Nossas investigações nos mostram a necessidade de destacar a história dos processos com signos, que compõem uma linha especial na história geral do desenvolvimento psíquico da criança” (VIGOTSKI; LURIA, 2007, p. 51).

Os investigadores encontraram na história, tanto inúmeras formas de hábito ligados ao pleno funcionamento de qualquer sistema de signos, com também encontraram complexos processos de pensamento, importantes e necessários para o uso inteligente de tais hábitos. Estes hábitos, somente podem ser explicados, em uma estrutura mais ampla de sua relação com os processos dos quais são parte auxiliar.

As operações ligadas por sua natureza, ao uso de signos, constituem uma parte da história da formação social da personalidade da criança, e, apenas no centro desta totalidade, se pode revelar as leis que as governam. O comportamento dos homens, é o resultado do desenvolvimento de um sistema mais amplo de vínculos e relações sociais, de formas coletivas de conduta e cooperação social (VIGOTSKI; LURIA, 2007, p. 51).

A análise da gênese da criança é capaz de desvelar o caminho de seu desenvolvimento desde seu início até o seu final. Para Vigotski e Luria (2007) esta análise mostra que cada uma das funções psíquicas superiores foram anteriormente uma forma distinta de cooperação psíquica, e, somente depois, se converteram em um modo individual de comportamento, transplantando uma estrutura ao interior do sistema psíquico da criança, que, durante o percurso deste traslado, conservou os atributos essenciais de sua estrutura simbólica.

O signo atua no comportamento infantil como um meio de relação social, como uma função Inter psíquica. Mais tarde, torna-se um meio pelo qual a criança controla seu comportamento, de modo que o signo simplesmente transfere a atitude social em relação ao sujeito para o interior da personalidade. A mais importante e fundamental das leis genéticas [...] estipula que cada uma das atividades simbólicas da criança constituía formas sociais de cooperação e que elas se preservam durante todo o desenvolvimento da criança até os seus níveis mais elevados de desenvolvimento. O método social de operação. A história das funções psíquicas superiores é revelada aqui como a história da transformação dos meios de comportamento social em meios de organização psíquica individual (VIGOTSKI; LURIA, 2007, p. 51).

Reiteramos aqui pois, mais uma vez o quanto a fala da criança em conjunto com sua ação prática se faz necessária para o processo de complexificação do pensamento humano. Possui papel fundamental para este processo no que se relaciona ao desenvolvimento e afloramento das camadas mais profundas da mente humana.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo mostra que capacidade do ser humano de unir a ação prática à fala, é o ponto crucial que o torna capaz de organizar o meio em vive, de criar signos, de significar, criar instrumentos psicológicos artificiais que logo se interiorizam, através de um processo complexo. Conseqüentemente, este, adquire, por meio da ajuda do outro, funções intelectuais superiores cada vez mais significativas. A palavra, quando internalizada com base na ação prática, eleva essa ação a um nível muito mais evoluído e complexo, fazendo com que a criança se desenvolva intelectualmente quando bem orientada. Essa compreensão é fundamental para a organização do processo educativo, e, em especial, para a avaliação de todo o processo ensino-aprendizagem dos estudantes, uma vez que o professor possui papel crucial no desenvolvimento psíquico de seus alunos. Ele precisa atuar de maneira consciente e planejada, intermediando as relações entre as crianças, os conteúdos e objetos da cultura a serem aprendidos, valendo-se de numerosos meios ou recursos de aprendizagens, que também mediatizam as relações dos alunos com a matéria de aprendizagem. Como já afirmado, os conteúdos apresentados neste estudo serão trazidos para uma discussão bem mais ampla, juntamente com outros autores da Teoria histórico-cultural, em nossa versão final.

REFERÊNCIAS

GALPERIN, P. Ya. *Sobre la formación de los conceptos y de las acciones mentales*. In: **La formación de las funciones psicológicas durante el desarrollo del niño**. Luis Quintanar Rojas (Compilador). 2ª. Reimp. México: Universidad Autónoma de Tlaxcala, 2001.

VIGOTSKI, L. S. *El problema de la edad*. In: **Obras Escogidas**. T. IV. Segunda Edición. Madrid: Visor, 1932/1997a, p. 251-273.

_____. *Estudio del desarrollo de los conceptos científicos en la edad infantil*. In: **Obras Escogidas**. Tomo II. Segunda Edición. Madrid: Visor, 1934/1997b, p. 181-285.

_____. *Sobre os sistemas psicológicos*. In: **Teoria e Método em Psicologia**. Tradução Claudia Berliner. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1930/1999, p. 103-135.

VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R. **El instrumento y el signo en el desarrollo del niño**. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje, 1930/2007.

UM PERCURSO DA DIFUSÃO DIAGNÓSTICA DO TDAH - A NOVA FACE DO MAL – ESTAR INFANTIL NO CONTEMPORÂNEO?

Data de aceite: 15/05/2020

Data da submissão: 12/02/2020

Luciane Martins Alfradique

Ex aluna do curso de mestrado psicologia UFRJ
(2017\2018)

Rio de Janeiro - Estado

RESUMO: A difusão diagnóstica do TDAH - Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade na infância tem sido um fenômeno do contemporâneo. Entre as dificuldades de aprendizagem, o TDAH tem sido o transtorno mental mais medicado nos últimos anos, e o Brasil, segundo a ANVISA, é o segundo país que mais medica crianças com o psicotrópico Metilfenidato, mais conhecido como Ritalina. Pretende-se com este texto contextualizar o conceito de infância através de um percurso histórico da Idade Média ao contemporâneo, destacando a patologização da infância e como a medicação vem sendo utilizada como estratégia de aprendizado. As primeiras descrições sobre esse transtorno aparecem no início do século XX, mas é a partir do lançamento do manual estatístico dos transtornos mentais, DSM-IV, que o TDAH ganha visibilidade

expressiva, especialmente no ambiente escolar. Desta maneira, justifica-se o presente estudo pela relevância contemporânea que se dá ao presente tema, eis que são verificadas as dificuldades enfrentadas pelas equipes escolares ao tentarem encontrar estratégias mais interessantes, ao mesmo tempo em que se reconhece que o ato de ensinar e educar uma criança vai além de culpabilizá-las por seus comportamentos inadequados. Desse modo, fa-se-á um esforço para promover uma compreensão desse transtorno e sua relação com a educação, ao lidar com crianças com dificuldades escolares. Devido à natureza da proposta que ora se apresenta, recorrer-se-á metodologicamente à revisão bibliográfica para a promoção de um estudo descritivo, fundamentado em artigos científicos, obras completas e demais produções científico-acadêmicas que se mostrem pertinentes à pesquisa.

PALAVRAS-CHAVE: Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade. Infância. Medicalização.

A PATH OF THE DIAGNOSTIC DISSEMINATION OF ADHD - THE NEW FACE OF THE CHILD MALAISE IN THE CONTEMPORARY?

ABSTRACT: The diagnostic spread of ADHD - Attention Deficit Hyperactivity Disorder in childhood has been a contemporary phenomenon. Among the learning difficulties, ADHD has been the most medicated mental disorder in recent years, and Brazil, according to ANVISA, is the second country that most medicates children with the psychotropic Methylphenidate, better known as Ritalin. This text intends to contextualize the concept of childhood through a historical path from the Middle Ages to the contemporary, highlighting the pathologization of childhood and how medication has been used as a learning strategy. The first descriptions of this disorder appear at the beginning of the 20th century, but it is from the launch of the statistical manual of mental disorders, DSM-IV, that ADHD gains significant visibility, especially in the school environment. In this way, the present study is justified by the contemporary relevance that is given to the present theme, since the difficulties faced by school teams when trying to find more interesting strategies are verified, while recognizing that the act of teaching and educating a child goes beyond blaming them for their inappropriate behavior. Thus, an effort will be made to promote an understanding of this disorder and its relationship with education, when dealing with children with school difficulties. Due to the nature of the proposal now presented, bibliographic review will be used methodologically to promote a descriptive study, based on scientific articles, complete works and other scientific-academic productions that are relevant to the research.

KEYWORDS: Attention Deficit Hyperactivity Disorder. Childhood. Medicalization

1 | INTRODUÇÃO

No contemporâneo, dificuldades escolares tornaram-se as principais causas de encaminhamento de crianças para avaliação médica e psicológica. Diante dessa constatação, o número de crianças que estão sendo categorizadas como portadoras de transtorno mental dobrou entre os anos de 1970 e 1990, segundo dados da *British Medical Association* (TIMINI, 2010 *apud* KLEIN; LIMA, 2017).

O objetivo desta exposição é investigar e refletir sobre o processo de expansão e legitimação do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) na infância. O TDAH tem sido o transtorno mental da infância mais estudado e medicado a partir da década de 1990, e está diretamente relacionado ao declínio escolar.

As principais características sintomáticas desse transtorno, de acordo com o manual estatístico das doenças mentais, DSM-IV, são um excesso nos comportamentos motores (hiperatividade), impulsividade e um déficit na atenção. Crianças mais desatentas, ativas e agitadas sempre foram um problema para pais e professores. A questão torna-se controversa quando esses comportamentos naturais

da infância passaram a serem diagnosticados e categorizados como transtorno mental. De etiologia ainda indefinida, alguns psiquiatras acreditam ser originado por uma disfunção nos circuitos cerebrais, possivelmente de origem genética, que provoca uma deficiência ou inconstância na atenção e um excesso nos níveis de ação (LIMA, 2005).

O medicamento Metilfenidato, mais conhecido como Ritalina ou Concerta tem sido a estratégia de tratamento mais recomendado pelos especialistas em casos de TDAH infantil. Quando pensamos especificamente em crianças que “atrapalham” o ambiente escolar, a medicalização dos processos de aprendizagem pode parecer uma solução, uma ajuda em sala de aula, pois apresenta, como efeito, crianças mais calmas, concentradas, silenciosas e silenciadas.

Buscando estabelecer um paralelo entre o aumento de prescrições de psicotrópicos para as crianças em idade escolar e o surgimento dos manuais de psiquiatria, escolhemos dissertar sobre o TDAH, por se tratar do transtorno mental da infância mais medicado e diagnosticado nas últimas décadas. Desde 1987, a psiquiatria incorporou em seu Manual reconhecido internacionalmente – DSM-III-R – os comportamentos da desatenção, da hiperatividade e da impulsividade sob o nome de Transtorno de Déficit de Atenção com ou sem Hiperatividade, sob a sigla de TDAH. Não é recente o fenômeno de restringir e patologizar comportamentos infantis inadequados socialmente. Ao longo da segunda metade do século XX, tanto no Brasil quanto em boa parte do mundo ocidental, a psiquiatria de crianças e adolescentes distanciou-se daquela dirigida a adultos, sendo praticada por pequenos grupos, fortemente influenciados pela psicanálise, embora também existissem correntes de influência organicista aproximando a psiquiatria da neurologia. É importante delimitarmos que existem controvérsias dentro do próprio discurso médico. Ao buscarmos encontrar as hipóteses etiológicas acerca do TDAH, de acordo com pesquisas realizadas, encontramos uma série de contradições.

Autores como Barkley, considerado o precursor da existência do TDAH, e os defensores desse transtorno atribuem as causas a alterações cerebrais anatômicas, químicas ou genéticas. Em contrapartida, autores, como o psiquiatra e psicanalista francês Patrick Landman (2015), e Silva (2016), vêm discutindo a alta incidência diagnóstica do TDAH e expondo o quão inconclusivas e incertas são as ditas evidências tão propagadas pelo discurso científico a respeito da etiologia e das explicações sobre a existência de transtorno.

Ao buscarmos encontrar as hipóteses etiológicas acerca do TDAH, de acordo com pesquisas, encontramos uma série de contradições e fragilidades científicas, pois as explicações respaldam-se na suposição de que diversos fatores estão envolvidos como causa, entretanto, nenhuma pesquisa é conclusiva e os estudos não são concordantes (LEGNANI; ALMEIDA, 2008).

Stiglitz (2006) nos aponta para imprecisão das pesquisas “científicas”. Segundo o autor, tais pesquisas seriam “achados” que demonstram uma heterogeneidade entre os elementos descritivos, o que pode colocar em xeque a veracidade científica das pesquisas que afirmam que a causa do TDAH é “um certo disfuncionamento cerebral”. Os estudos com exames de neuroimagens apenas “sugerem que os cérebros das crianças com TDAH são diferentes de outras crianças; ou ainda, o TDAH frequentemente é genético e qualquer que seja sua causa específica parece iniciar-se muito cedo na vida à medida que o cérebro está se desenvolvendo” (STIGLITZ, 2006, p. 12). Embora saibamos que a psiquiatria, hoje, encontra-se em quase total consonância com o modelo biológico e é influenciada pelo discurso das neurociências, há correntes dentro do discurso médico e demais discursos, como a psicologia, as ciências sociais, a psicanálise, entre outros, que divergem desse modelo, chamado de psiquiatria biológica em que as causalidades psíquicas deixaram de ser consideradas.

2 | AS PRIMEIRAS TEORIZAÇÕES PARA A CONSTITUIÇÃO DO TDAH

Do ponto de vista histórico, George Still (1902) é considerado o precursor nesse tipo de pesquisa. Still estudou um grupo de vinte crianças, numa proporção de três meninos para cada menina, que demonstravam ausência de “volição inibitória”, “deficiência do controle moral”, atitudes desafiadoras, comportamentos agressivos, indisciplinados, desatentos e impulsivos. Ele observou que todas essas crianças viviam em ambientes considerados bons e tinham recebido cuidados parentais satisfatórios, no entanto, foram encontradas patologias psiquiátricas nas famílias dessas crianças. Segundo as hipóteses de Still, os problemas de conduta eram “defeito no controle moral” herdado geneticamente de seus pais (LIMA, 2005).

Segundo Barkley (2002), a epidemia de encefalite que ocorreu durante os anos de 1918-1919, principalmente na Europa e nos Estados Unidos, ajudou a reforçar a hipótese de uma causa neurológica para justificar os distúrbios de comportamentos infantis. Esse surto deixou muitas crianças com problemas cognitivos e comportamentais, ajudando a reforçar a hipótese de que os distúrbios de conduta infantil teriam como causa fatores neurológicos. Como a Encefalite é uma inflamação aguda do cérebro causada por uma infecção viral, os comprometimentos somáticos provocados por esta doença passaram a serem considerados como os responsáveis pelos comportamentos incontrolados dessas crianças e foram nomeados de “distúrbios de comportamento pós-encefalite”.

Segundo Lima (2005), a Encefalite pode comprometer algumas funções mentais responsáveis pelo controle dos comportamentos impulsivos, entretanto,

essa hipótese não foi suficiente para ser considerada como a etiologia desse comportamento. No entanto, passou-se a associar causalidade orgânica para os comportamentos impulsivos e imaturos dos pacientes que foram atingidos pela pandemia de encefalite.

Em 1947, a corrente anglo-saxônica desenvolveu uma concepção neurológica, segundo a qual os distúrbios de comportamento e de aprendizagem das crianças teriam relação com a existência de uma suposta Lesão Cerebral Mínima (LCM). Assim, crianças que apresentavam comportamentos semelhantes aos das vítimas da encefalite, mas que não haviam sido atingidas por essa doença, passaram a ser consideradas como portadoras de um dano na estrutura cerebral, que era apenas presumido (LIMA, 2005). Inicialmente, pensava-se que o dano cerebral era mínimo demais para causar tantas manifestações neurológicas, mas suficiente para alterar apenas o comportamento e as funções cognitivas; assim, crianças que apresentavam problemas de conduta, de aprendizagem e de indisciplina passaram a ser diagnosticadas como portadoras de Disfunção Cerebral Mínima (DCM) (LIMA, 2005). Essa mudança na denominação aconteceu no ano de 1962, após um simpósio promovido pela Spastic Society, em Londres, que constatou a ausência de lesão neurológica (LIMA, 2005).

No ano de 1980, foi lançado o DSM-III, e a disfunção cerebral mínima recebeu o *status* de transtorno, passando a ser nomeada de “transtorno de déficit de atenção” (DDA). Após o surgimento de críticas sobre o destaque dado à atenção, na revisão da terceira edição (DSM-III-R), editado em 1987, o distúrbio ganha sua atual denominação. As características deste transtorno situam-se em torno de três sintomas básicos: desatenção, hiperatividade e impulsividade, e a característica essencial deste transtorno é o padrão persistente de desatenção e/ou hiperatividade, mais intenso e frequente do que o observado em crianças da mesma faixa etária e o mesmo nível de desenvolvimento (DSM-IV, 1995). A atual publicação do Manual de psiquiatria (DSM-5, 2013) utiliza a nomenclatura de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade e define o TDAH como um transtorno do neurodesenvolvimento.

Para o diagnóstico do TDAH, o DSM-5 não é o único instrumento utilizado para chegar ao diagnóstico, porém ele é o manual de referência, e é pouco provável que um diagnóstico de TDAH seja dado num caso que não corresponda aos critérios do atual manual, o DSM-5 (LANDMAN, 2015).

As principais modificações do DSM-5 referem-se a limites de idade. Nesta publicação, os sintomas devem começar antes dos doze anos de idade, quando o limite estava em sete anos no manual anterior. Assim, tornou-se possível classificar de TDAH, adolescentes que, espontaneamente, ficam distraídos e impulsivos sem ultrapassar o limite do normal. Sendo o diagnóstico essencialmente clínico, o comportamento continua a ser o único quadro sintomático em que se apoiam

os médicos para detectar o transtorno. Assim, podemos considerar que este alargamento na idade possibilita um aumento no número de crianças e adolescente diagnosticadas como portadoras de transtorno mental, sem considerar fatores culturais, familiares, e conflitos psicossociais.

Segundo Moysés (2013), “O TDAH está sendo feito indiscriminadamente em uma porcentagem muito grande de crianças e o conhecimento médico exige que se assuma que isso é um produto social e não uma doença inata, neurológica e muito menos genética, é algo que socialmente vem se produzindo”.

Segundo o psiquiatra Peter Bregguin (2002), não existem provas que comprovem a existência do TDAH e, até hoje, não foram encontradas diferenças cerebrais ou reações bioquímicas diferentes em crianças diagnosticadas com esse transtorno, pois o diagnóstico é essencialmente clínico e o comportamento continua a ser o único quadro sintomático em que se apoiam os médicos para detectar o transtorno.

3 | A CONSTRUÇÃO DISCURSIVA DA HISTÓRIA DA INFÂNCIA

A infância, como uma entidade separada do mundo dos adultos é uma invenção da modernidade (ARIÈS,1987). A etimologia da palavra “infância” vem do latim *infans* ou *in fari*, que significa “aquele que não fala”, isto é, aquele que se distingue do adulto pela não apropriação da fala.

A noção de infância envolve um período de tempo específico, o início da vida, durante o qual o ser humano está privado da fala, da maturidade ou daquilo que pertence ao mundo adulto.

Ariès (1987), em seus estudos, estabeleceu um olhar particular para a criança e para o tempo da infância e deteve-se longamente na análise desta fase da vida na sociedade ocidental europeia, especialmente a francesa. Segundo o autor, a chamada “descoberta da infância” teve início no século XIII, estendendo-se até o século XVII, quando começou a existir maior valorização e atenção a esse tempo da vida denominado de infância.

Até a Idade Média não havia o sentimento de infância, entretanto, a inexistência do sentimento de infância não significava que as crianças eram negligenciadas ou desprezadas, era a particularidade infantil uma etapa fundamental para o desenvolvimento das possibilidades e das habilidades cognitivas, psíquicas, motoras, entre outras. As práticas de infanticídio para controle natal, bem como o abandono infantil eram práticas comuns nesse período, e tão logo terminasse o período de maior dependência da mãe ou da ama de leite, as crianças participavam das mesmas atividades e ambientes que os adultos, sem experimentar um período

de passagem, inexistia a adolescência.

As crianças eram educadas por meio da transmissão cultural, que se dava através da convivência com os adultos, assim, o tratamento disponibilizado exclusivamente às crianças, bem como a indicação da idade, não faziam parte da cultura europeia medieval. Dos adultos que lidavam com as crianças, não era exigida nenhuma preparação, e contava-se com as chamadas criadeiras, amas de leite ou mães mercenárias (ARIÈS, 1987). Até mesmo costume de dar um nome exclusivo a cada filho só veio a aparecer por volta do século XVII e a infância terminava aos sete anos, pois nesta idade as crianças dominam a palavra (POSTMAN, 1999).

Da inexistência do sentimento de infância da Idade Média para a modernidade, houve uma reconfiguração do papel da criança na sociedade, que passou da invisibilidade a uma infância super valorizada. Essa mudança de paradigma pode estar diretamente ligada ao fato de que as crianças eram consideradas adultos imperfeitos, sendo assim, essa etapa da vida provavelmente seria de pouco interesse

Os conceitos de criança e de infância, como é conhecida atualmente, são uma concepção da modernidade, fato que está diretamente relacionado ao surgimento da escola como espaço da educação e desenvolvimento. O valor da infância na sociedade Moderna saiu da invisibilidade da Idade Média para ser medido pelo sucesso da criança em seu desenvolvimento e saúde física, mental e escolar. Assim, os projetos direcionados para as crianças e seu desenvolvimento estiveram vinculados à possibilidade de mensurar suas capacidades e funções, o que permitiu classificações e aproximação da ideia do que seja normal e anormal. Nessa época, tornou-se muito comum a utilização de escalas de mensuração da capacidade intelectual.

A psiquiatrização do cotidiano escolar e a medicalização da infância têm sido uma prática do contemporâneo, oposta ao entendimento da pedagogia da modernidade, onde se pensava no desenvolvimento natural das crianças a partir da estimulação ambiental e familiar “correta”, como efeito dos saberes de especialista sobre a infância. No contemporâneo, é possível observar que grande parte dos problemas da infância são notados e detectados na escola. Muitas vezes, eles são descobertos a partir do momento em que a criança desenvolve algum desvio de comportamento, que, na maioria dos casos, está relacionado à quebra de normas e regras impostas pela escola, como, por exemplo, os transtornos de conduta, a falta de atenção, a agitação, a agressividade, entre outros.

A novidade ou a grande transformação da infância da Modernidade para a infância do contemporâneo reside no poder que o discurso médico passou a exercer nas famílias e na escola. Assim, alguns comportamentos normais da infância foram transformados em sintomas de um transtorno mental tratável com medicamentos. Mas nem sempre foi assim, na modernidade, os problemas escolares eram resolvidos

na escola ou nas famílias. Não havia preocupação da área da saúde com esse tipo de comportamento, talvez porque a medicina não fosse tão resolutiva quanto hoje

Esse fenômeno da patologização e da medicalização da infância teve início na década de 70, com uma gradual aproximação da psicologia e da psiquiatria em direção a postulações mais descritivas das psicopatologias mentais, buscando aproximação com a neurologia, onde as causas das doenças encontram explicações nas disfunções cerebrais e no desequilíbrio neuroquímico. Consequentemente, houve um aumento dos diagnósticos de transtorno mental e uma ampliação no número de intervenção medicamentosa. Assim, sabemos que a infância do contemporâneo tem como traço primordial a patologização dos comportamentos, a medicalização e o excesso de medicação. Esse quadro foi incorporado definitivamente à psiquiatria, em 1980, porém sua maior disseminação no campo médico e social ocorreu em 1994, com o lançamento do manual de psiquiatria DSM-IV.

4 | A MEDICALIZAÇÃO DA INFÂNCIA

A expressão medicalização foi usada por Ivan Illich, em seu livro “A expropriação da saúde: nêtese da medicina”, publicado em 1975, para alertar sobre a ampliação e extensão do poder médico. Outros autores definem medicalização como o processo de transformar questões não médicas, de origem eminentemente social e política, em questões médicas, isto é, tentar encontrar no discurso médico as causas e soluções para problemas de natureza familiar, social ou política. A medicalização da vida produz inúmeras e imprevisíveis consequências na sociedade contemporânea, autorizando uma psiquiatrização sem limites. A esse respeito, Kamers (2013) atribuiu a medicalização como a principal estratégia de “tratamento” para as crianças, além de um importante dispositivo de vigilância que a escola, enquanto agente tutelar, realiza sobre as crianças e suas famílias.

A medicalização das dificuldades de aprendizagem tem sido uma das principais características desse século. Essa prática se sustenta na nova concepção da psiquiatria infantil, que a partir da metade do século XX, iniciou a separação da psicanálise infantil e buscou-se aproximação da neurologia para explicar nas disfunções cerebrais a origem dos comportamentos inadequados no ambiente escolar, social e familiar. É nesse novo paradigma que o discurso médico psiquiátrico encontra no remédio a cura para todos os males, incluindo os sofrimentos psíquicos e as variações comportamentais. Essa lógica busca a normalização de comportamentos desviantes, aqueles que estão fora do padrão exigido pela escola e pela sociedade

Essa noção é compartilhada por Kehl (2009, p. 53), ao apontar que a Patologização da vida, termo similar à medicalização, subtrai o sujeito de desejo,

do conflito, da dor e falta sofrimento ao torná-lo portador de uma vida sem perturbações. Deslocamento auxiliado pela indústria farmacêutica que difunde versões “medicalizáveis” das formas de inquietação, das oscilações de ânimo e da inadequação à norma que caracteriza a vida.

Segundo Collares e Moysés (1993), a medicalização é o processo de transformar questões não médicas, eminentemente de origem social e política, em questões médicas, isto é, tentar encontrar no campo médico as causas e soluções para problema dessa natureza. Para entendermos as mudanças que vêm ocorrendo, nos últimos anos, com relação à infância, precisamos entender as transformações ocorridas na forma de redefinição dos sofrimentos psíquicos das crianças.

Lima (2005) nos aponta para a importância de uma reflexão séria e profunda a respeito dos novos procedimentos diagnósticos, que se baseiam em manuais psiquiátricos, já que podem estar pautados aos interesses da indústria farmacêutica. Com relação às psicopatologias da infância, essas se fundamentam em causas essencialmente orgânicas. Todavia, não se trata de afastar o campo científico, mas de termos pensamento crítico acerca dos efeitos dessa visão como única fonte de explicação. Podemos pensar que esse novo paradigma se baseia na lógica organicista do ser humano, na qual o discurso psiquiátrico encontra no remédio a “cura” para as variações comportamentais e para os sofrimentos psíquicos comportamentais. Essa lógica busca a normalização de comportamentos desviantes daqueles que estão fora do padrão exigido pela escola e pela sociedade, de maneira que o sofrimento psíquico e as questões subjetivas tornaram-se irrelevantes (LIMA, 2005).

Nesse sentido, a lógica medicalizante tem influenciado diretamente o pensamento da pedagogia, pois se trata de um fenômeno no qual eventos sociais ou condições subjetivas passam a ser descritos em linguagem médica e encarados como quadros patológicos, tornando-se passíveis de medicação e de abordagens terapêuticas. Contudo, o critério definidor do patológico não resulta da presença ou ausência de determinado marcador biológico, tampouco da maior ou menor objetividade de critérios diagnósticos, mas das restrições impostas ao desempenho das potencialidades infantis (LIMA, 2005).

A infância precocemente medicada tem sido uma preocupação, pois os efeitos de normalizar comportamentos e eliminar os sintomas psíquicos, sem lhes buscar a significação, pode ser muito perigoso, além dos danos adversos que causam em um cérebro em desenvolvimento.

Nesse contexto, um dos reflexos que se observa atualmente é o encaminhamento de crianças, partindo de muitas escolas, para psiquiatras e neurologistas e o aumento do número de diagnósticos psiquiátricos e de prescrições de psicotrópicos às crianças

Roudinesco (2000, p. 17), quando comenta sobre a contemporaneidade:

[...] o poder dos remédios ao espírito é um sintoma de uma modernidade que tende a abolir no homem não apenas o desejo de liberdade, mas também a ideia mesma de enfrentar a adversidade. O silêncio passa então a ser preferível à linguagem, fonte de angústia e vergonha.

Segundo Lima (2005, p. 99), o uso de psicotrópicos em 1970 indicava que cerca de 150 mil crianças americanas estavam usando Ritalina. No ano de 1980, este número cresceu para algo entre 270 mil e 541 mil. Em 1987, com o lançamento do DSM-III-R, esse número chegou a 750 mil. Nos anos de 1990 a 1997, esse número aumentou em 700%, fato que fez aumentar em mais de 500% os lucros das companhias farmacêuticas.

Segundo dados do Instituto de Defesa de Usuários de Medicamentos (IDUM, 2010) sobre utilização de metilfenidato no Brasil, este medicamento teve um aumento de venda de 71.000 caixas em 2000 para 2.000.000 de caixas em 2010. O consumo do medicamento metilfenidato, utilizado no tratamento do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), aumentou 75% em crianças com idade de 6 a 16 anos, entre 2009 e 2011, no Brasil. É o que apontam os dados do Boletim de Farmacoepidemiologia da Agência Nacional de Vigilância Sanitária (Anvisa). Os dados foram coletados a partir dos registros do Sistema Nacional de Gerenciamento de Produtos Controlados (SNGPC) da Agência.

Em 2009, foram vendidas 156.623.848 miligramas (mg) do medicamento e no ano de 2011, esse número subiu para 413.383.916 mg do produto.

O boletim aponta que, em 2011, foram comercializadas 1.212. Esse número representa um aumento de 28,2% em relação a 2009 (557.588 caixas de metilfenidato), já considerando o aumento do fluxo de informações recebidas pelo sistema da Anvisa neste período.

Segundo dados do Fórum Internacional sobre medicalização, na cidade de Buenos Aires, realizado em junho de 2011, constatou-se que, no Brasil, houve uma crescente compra do metilfenidato pelos órgãos públicos, no período de 2005 a 2010. Esse número passou de 43.320 comprimidos para 1.263.166, ou seja, um aumento em torno de 1.284%. Apesar da mídia divulgar o Metilfenidato como tratamento de escolha para o TDAH, o BRATS (Boletim Brasileiro de Avaliação de Tecnologias em Saúde), em sua 23ª edição (março de 2014), informa que há insuficiência, na literatura científica, de pesquisas metodologicamente e cientificamente adequadas que comprovem a eficácia do Metilfenidato no tratamento do TDAH.

Silva (2016) apresenta um dado importante que se refere a um levantamento também de 2011, publicado pelo equivalente ao Ministério da Saúde, o Mc Master, no Canadá. Esse órgão analisou todas as publicações entre os anos de 1980 a 2010 sobre o tratamento de TDAH. O primeiro dado interessante foi que, dos dez mil trabalhos que provaram que o Metilfenidato funciona, apenas doze foram

considerados publicações científicas. Todo o resto foi descartado por não preencher os critérios da cientificidade. O que eles encontraram foi que a orientação familiar tem alta evidência de bons resultados, e o medicamento tem baixa evidência (SILVA, 2016).

Diante de tantos dados relevantes, terminamos essa exposição com questionamentos sobre a veracidade desse transtorno, baseado em uma tríade sintomática tão diversa como a desatenção e os comportamentos turbulentos e de impulsividade, seria esse transtorno uma invenção da psiquiatria para atender as dificuldades em lidar com as crianças pós-modernas ou contemporâneas? Estaria esse transtorno a serviço da indústria farmacêutica que trata as pessoas como consumidores, e os remédios como produto? O que sabemos é que o TDAH é um transtorno bastante polêmico e controverso, até mesmo entre a classe médica, pois diante da indefinição etiológica, o comportamento continua sendo o único sintoma a ser diagnosticado.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A expansão diagnóstica do TDAH é um fenômeno relativamente recente (últimas três décadas) e vem ganhando destaque como o transtorno mental da infância mais medicado a partir da década de 1990. Esse transtorno possui raízes eminentemente americanas, embora esse diagnóstico tenha sido propagado em outros países.

O TDAH caracteriza-se como um transtorno do neurodesenvolvimento comum em crianças em idade escolar, cuja característica principal é um padrão persistente de desatenção, hiperatividade e impulsividade, que resulta em prejuízos, emocionais, familiares sociais e, sobretudo, escolares.

A discussão em torno desse diagnóstico não se deu sem controvérsias, principalmente em relação aos interesses das indústrias farmacêuticas, e, sobretudo, por esse transtorno ter se tornado tão presente no ambiente escolar, como marca das crianças que não aprendem.

Na atualidade, o processo de medicalização tem sido utilizado como estratégia no campo da educação, e, conseqüentemente, esse fenômeno tem gerado a patologização das crianças.

As dificuldades nas relações de ensino e aprendizagem têm sido transformadas em problemas e, conseqüentemente, direcionadas ao saber médico que “corrige” os problemas, diagnosticando como transtorno mental e utilizando como estratégia o controle com psicotrópicos.

Diante dessa realidade, a patologização da infância tem sido a marca da

hegemonia orgânica na atualidade, onde comportamentos infantis, principalmente ligados ao aprendizado e a escola, têm sido direcionados à psiquiatria. Essa lógica busca encontrar explicações médicas para os acontecimentos, atribuições próprias das relações do ensino e aprendizado. Muitas vezes, os profissionais da educação buscam encontrar no diagnóstico médico e psicológico a metodologia correta ou as explicações do como e do porquê as crianças não aprendem.

Assim, terminamos com as seguintes reflexões: como os comportamentos de inquietude, agitação e desatenção, ou seja, esses excessos que transbordam no corpo se tornaram uma categoria médica que diagnostica crianças como portadoras de um transtorno mental e onde a medicalização foi utilizada como estratégia disciplinadora. A relação desse diagnóstico com os impasses da educação possui extrema correlação e a barreira do que é normal vem diminuindo, devido à ampliação do número de quadros ou situações passíveis de intervenção medicamentosa, e, por fim, o aumento da prescrição de psicotrópicos em todas as faixas etárias, para todos os tipos de sofrimento psíquico e mal-estar infantil. Assim sendo, a doença ou o transtorno explica o não aprendizado da criança e o remédio tem sido a estratégia mais usada para adequar as crianças dentro das normas escolares, familiares e sociais.

REFERÊNCIAS

- ARIÈS, P. **El descubrimiento de la infancia. El niño y la vida familiar em el antiguo régimen.** 1987.
- BARKLEY, R. A. **Transtorno de Déficit de Atención/Hiperatividade (TDAH):** guia completo e atualizado para pais, professores e profissionais da saúde. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- BERCHERIE, P. A clínica psiquiátrica da infância: estudo histórico. *In:* CIRINO, O. **Psicanálise e psiquiatria com crianças:** desenvolvimento ou estrutura. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 129-143.
- BIRMAN, J. **Mal-estar na atualidade:** a psicanálise e as novas formas de subjetivação. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.
- BREGGUIN, P. **The ritalin fact book:** what your doctor won't tell you about ADHD and stimulant drugs. Cambridge, MA: Perseus Group Book, 2002.
- COLLARES, C.A.L.; MOYSÉS, M.A.A. A história não contada dos distúrbios de aprendizagem. **Caderno Cedes**, n.28, p.31-48, 1993.
- CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA 5ª REGIÃO (CRP-RJ). **Conversações Em Psicologia E Educação.** Rio de Janeiro: Conselho Regional de Psicologia 5ª Região, 2016.
- DSM- IV. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- DSM-5. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais.** Porto Alegre: Artes Médicas,

2013.

FÓRUM SOBRE MEDICALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO E DA SOCIEDADE. **Dossiê sobre medicalização da educação e da sociedade**. 2014. Disponível em: <http://medicalizacao.org.br/dossie-sobre-medicalizacao-da-educacao-e-da-sociedade/>. Acesso em: 15 mar. 2019

GUARIDO, R. L. **O que não tem remédio, remediado está**: medicalização da vida e algumas implicações da presença do saber médico na educação. 2008. Tese (Doutorado) - Universidade de São Paulo, 2008.

ILLICH, I. **A expropriação da saúde. Nêmesis da Medicina**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1975.

KAMERS, M. A fabricação da loucura na infância: psiquiatrização do discurso e medicalização da criança. **Estilos da Clínica**, São Paulo, v.18, n.1, 153-165, 2013. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71282013000100010. Acesso em: 27 mar. 2019.

KEHL, M. R. **O tempo e o cão**: a atualidade das depressões. São Paulo: Casa do psicólogo, 2009.

KLEIN, T.; LIMA, R. C. A difusão do diagnóstico de transtorno bipolar infantil: controvérsias e problemas atuais. **Desidades - Revista Eletrônica de Divulgação Científica da Infância e Juventude**, n. 16. 2017.

LANDMAN, P. **Tous Hiperactifs?** Paris: Albin Michel, 2015.

LEGNANI, V. N.; ALMEIDA, S. F. C. A construção diagnóstica de Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade: uma discussão crítica. **Arquivos Brasileiro de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 60, n.1, jan./jun. 2008.

LIMA, R. Psiquiatria infantil, medicalização e a Síndrome da Criança Normal. In: MONTEIRO, H. R. et al. (Orgs). **Conversações em psicologia e educação**. Rio de Janeiro: CRP-RJ 5 (Quinta Região), 2016. p. 61-72.

LIMA, R. C. **Somos todos desatentos?** O TDAH e a construção de bioidentidades. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2005.

MOYSÉS, M.A. **A Ritalina e os riscos de um 'genocídio do futuro'**. 2013. Disponível em: <http://www.unicamp.br/unicamp/noticias/2013/08/05/ritalina-e-os-riscos-de-um-genocidio-do-futuro>. Acesso em: 25 maio 2019.

POSTMAN, N. **El fin de la educación**: Una nueva definición del valor de la escuela. Octaedro, 1999.

ROHDE, L. A.; BENCZIK, E. **Transtornos de Déficit de Atenção e Hiperatividade**: O que É? Como Ajudar? Porto Alegre: Artmed, 1999.

ROUDINESCO, E. **Por que a psicanálise?** Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

SANTIAGO, A. L. **A inibição intelectual na psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

SILVA, M. da G. **TDAH**: Contribuições da psicanálise. São Paulo. Escuta, 2016

STIGLITZ, G. La clase de los DDA o la rebelion de las singularidades. *In*: **DDA, ADD, ADHD, como ustedes quieran**: el mal estar y la construcción social. Buenos Aires: Grama Ediciones, 2006.

SIMONE DE BEAUVOIR: RESISTIR PARA SUBVERTER

Data de aceite: 15/05/2020

Simone Sanches Vicente Morais

Secretaria do Estado de Mato Grosso – SEDUC/
MT

sanches.simone@gmail.com

Henrique de Oliveira Lee

Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT

holiveiralee@gmail.com

Dolores Aparecida Garcia

Centro Universitário de Várzea Grande / UNIVAG

doloresgarcia1411@gmail.com

Ninna Sanches Vicente da Costa

Secretaria do Estado de Mato Grosso – SEDUC/
MT

ninnasavi@gmail.com

Lucy Azevedo

Universidade de Cuiabá (UNIC)

lucyfazevedo@gmail.com

Soraya do Lago Albuquerque

Secretaria do Estado de Mato Grosso – SEDUC/
MT

soraya.albuquerque@hotmail.com

RESUMO: O objetivo desta pesquisa é propor uma discussão a respeito da escrita de si, da escrita autobiográfica e sinalizar de que forma a autora Simone de Beauvoir em duas obras, *Memórias de uma moça bem comportada* (1958) e *A força da Idade* (1956), revela aos

seus leitores experiência de sua vida, de pessoas que lhe eram próximas, e de que forma essas relações influenciaram o seu estar no mundo. Beauvoir reconhecida por seus pares por defender *o ser mulher*, autora da célebre afirmação: *A mulher não nasce mulher, ela torna-se mulher*. Na primeira obra, aqui apresentada a autora revela momentos de intimidade consigo mesma, mas na segunda autobiografia, no prólogo, afirma que não pôde ser tão *verdadeira*, como na primeira, segue informando ao leitor, que talvez nem tudo mereça ou possa ser revelado. Entretanto, mesmo diante dessa *impossibilidade de ser verdadeira*, como ela mesma escreve, Simone de Beauvoir consegue através do relato de si, mostrar a força possível de ser mulher, mesmo pertencendo a uma sociedade inflexível, presa às convenções, às normas e às regras. Beauvoir nos presenteia com ideias e afirmações que nos faz acreditar na possibilidade de ser o que se deseja ser. Para compreender a escrita autobiográfica os autores que serviram de guias teóricos: Philippe Lejeune (2014), Leonor Arfuch (2010), Clara Crabbé Rocha (1992), e a escrita de si de Judith Butler (2015).

PALAVRAS-CHAVE: Escrita de si. Mulher. Posse de si. Feminino.

ABSTRACT: The aim of this research is to

propose a discussion about the writing of the self, the autobiographical writing and to point out how the author Simone de Beauvoir in two literary works, *Memoirs of a Dutiful Daughter* (1958) and *The coming of Age* (1956), reveals to her readers the experience of her life, of people who were close to her, and how these relationships influenced her behavior in the world. Beauvoir is recognized by her peers for defending the action of being a woman, author of the famous statement: One is not born, but rather becomes, a woman. In the first work, presented here, the author reveals moments of intimacy with herself, but in the second autobiography, in the prologue, she states that she could not be as true, as in the first, she continues to inform the reader that perhaps not everything deserves or can be revealed. However, even in front of this impossibility of being true, as she herself writes, Simone de Beauvoir is able to show, through a self-report, the possible strength of being a woman, even though she belongs to an inflexible society, bound by conventions, norms and rules. Beauvoir presents us with ideas and statements that make us believe in the possibility of being what we want to be. To understand autobiographical writing, the authors who served as theoretical guides: Philippe Lejeune (2014), Leonor Arfuch (2010), Clara Crabbé Rocha (1992), and Judith Butler's writing (2015).

KEYWORDS: Self-writing. Woman. Self-possession. Feminine.

INTRODUÇÃO

Este trabalho propõe discutir a autobiografia e a escrita de si de Simone de Beauvoir, buscando compreender o ser mulher frente ao contexto social em que vivia, nas obras, *Memórias de uma moça bem-comportada* (1958) e *A força da idade* (1960). Uma vez, que esta francesa foge ao estereótipo pertencente às mulheres do século XX. Tanto que algumas pessoas a consideraram como “má influência” para as mulheres de sua época.

A saber, Simone de Beauvoir, em suas memórias, nos dá a conhecer sua vida e sua obra. Quatro volumes foram publicados entre 1958 e 1972: *Memórias de uma moça bem-comportada*, *A força da idade*, *A força das coisas* e *Balanço final*. A estes, se uniu a narrativa *Uma morte muito suave*, de 1964, em que relata sobre a morte da mãe. Estas obras demonstram a força de sua autobiografia. Uma autora que faz da própria existência o objeto de sua obra como forma de solucionar o conflito de ser escritora.

Simone de Beauvoir escreveu também romances, *A convidada*, de 1943, considerado como sua estreia literária. Seguiram-se então *O sangue dos outros*, de 1945, *Todos os homens são mortais*, de 1946, *Os mandarins*, romance que lhe valeu o Prêmio *Goncourt* em 1954, *As belas imagens*, de 1966, e *A mulher desiludida*, de 1968. *Quando o espiritual domina*, finalizado bem antes da Segunda Guerra

Mundial, só veio a ser publicado em 1979.

Reconhecida por sua postura crítica referente ao ser mulher, demonstrado sua solidariedade ao ser feminino no livro *O segundo sexo*, publicado em 1949. A obra de referência do movimento feminista mundial. Outras obras, compreendem numerosos ensaios filosóficos, e por vezes polêmicos, entre os quais se destaca *A velhice*, de 1970. Escreveu também para o teatro e relatou algumas de suas viagens ao exterior em dois livros.

Depois da morte de Sartre, publicou *A cerimônia do adeus*, em 1981, e *Cartas a Castor*, em 1983, agrupando uma parte da abundante correspondência que ele lhe enviou. Até o dia de sua morte, em 14 de abril de 1986, colaborou ativamente para a revista fundada por ambos, *Les Temps Modernes*, e manifestou, de diferentes e incontáveis maneiras, sua solidariedade total ao feminismo.

A JOVEM BEAUVOIR

Quando inicia sua primeira autobiografia, Simone de Beauvoir tinha 50 anos de idade, já havia publicado diversos ensaios, romances, e uma peça de teatro; e era participante ativa na revista *Les Temps Modernes*, fundada por ela e alguns amigos filósofos.

Nesta obra inaugural, *Memórias de uma moça bem-comportada* retrata sua infância e juventude, Simone de Beauvoir nos revela suas angústias e seu medo com o futuro. Mas, também nos confidencia a forma positiva que o aguardava, acreditando que algo bom aconteceria com ela. Nascida de uma família burguesa, via ano a ano, a riqueza de sua família ser consumida.

Desde pequena sentia-se solitária, mas transformava isso a seu favor, pois mergulhava no conhecimento, tinha prazer em ir à escola e em realizar leitura. Na adolescência, conheceu *Elizabeth Mabilie, Zaza*. Amiga, a quem Simone se vê ligada como se dela dependesse a sua existência. Aos 21 anos já estava graduada em Filosofia pela Sorbonne.

Quando na idade infantil, frequentava a igreja três vezes por semana, chegou a fazer primeira comunhão, teve uma educação mais católica do que formal. Dizia que seria freira, invés de casar-se. Entretanto, conforme foi crescendo, modificou sua experiência com Deus e com a igreja; questionou a sua fé católica, e deixará de acreditar em Deus. Essa postura será uma decepção para a mãe.

Durante o tempo em que foi estudante na Sorbonne, inicia sua vida social. Enamorou-se por Jacques, primeiro amor platônico, primo que influenciou sua intelectualidade, entretanto não foi correspondida. Conheceu Sartre, estudante como ela. Este teve influência sobre Simone, e foi essencial, para que ela encaminhasse

pelo caminho do existencialismo. Quando se conhecem, Simone se enamora por um amigo de Sartre, posteriormente ficarão juntos.

Na segunda obra, *A força da idade* escrito em 1960, referente ao período de 1929 a 1944, Simone se mostra mais intensa e madura do que a jovem menina bem-comportada, visto que realizou reflexões sobre o indivíduo e a sociedade.

Nesta nova etapa, Simone se transforma em professora de Filosofia, admirada por suas alunas, e em escritora. Uma jovem que se lança ao mundo, sedenta em descobrir novos lugares, viajando por toda a Europa sempre que possível; deseja em descobrir o amor, com aquele que foi o companheiro de uma vida toda, Jean-Paul Sartre e nos relata sobre o triângulo amoroso vivido entre ela, Sartre e Olga,

Simone de Beauvoir nos faz refletir sobre a guerra, nos conta seus momentos de angústia e de medo, sem saber se tornaria a rever Sartre, uma vez que ele fora convocado para a guerra. Há relatos cheios de dor, de incerteza com alemães invadindo a Europa. Mas, em contrapartida, também nos apresenta as relações fraternas entre os indivíduos, a amizade. Solidariedade em função de uma guerra que devastou mais que um país, destruiu um povo, uma nação.

Nesta obra, Simone de Beauvoir reflete sobre a sua própria escrita de maneira forte e contundente. Analisa o que os críticos dizem de seu livro *O segundo sexo* e explica:

Sei que lendo esta biografia certos críticos vão triunfar: dirão que desmente brutalmente *O Segundo Sexo*, já o disseram a propósito de minhas memórias. É que não compreenderam meu velho ensaio e talvez mesmo dele falem sem o ter lido. Escrevi porventura algum dia que as mulheres eram homens? Pretendi não ser uma mulher? Meu esforço foi, ao contrário, o de definir em sua particularidade a condição feminina que é minha. Recebi uma educação de moça; terminados meus estudos, minha condição continuou a ser a de uma mulher no seio de uma sociedade em que os sexos contituem duas castas nitidamente separadas. Em numerosas circunstâncias, reagi como a mulher que era.

[...]

Não negava a minha feminilidade; não a assumia tampouco. Não pensava nela. Tinha as mesmas liberdades e as mesmas responsabilidades que os homens. A maldição que pesa sobre a maior parte das mulheres – a dependência – foi-me poupada. Ganhar a vida não é em si um fim, mas somente assim se alcança uma sólida autonomia interior. [...]

[...]

Sei hoje que, para me descrever, devo dizer primeiramente: “Sou uma mulher”; mas minha feminilidade não constituiu para mim nem um incômodo nem um álibi. (BEAUVOIR, 2010, p.363-364)

A filósofa francesa consegue de maneira firme, transgredir a fronteira do impossível, principalmente quando reflete a sua condição no mundo naquele momento. Ela é apenas uma mulher. Tem autonomia, tanto financeira quanto

intelectual e isto se basta.

Isso porque a literatura, no século XIX, era produzida basicamente por homens, tanto que algumas escritoras usavam pseudônimos masculinos a fim de que suas obras fossem valorizadas como é o caso de George Sand.

A importância de se debruçar sobre obras que apresentam traços autobiográficos, tal qual tencionamos fazer agora, o caso da escritora que sustenta esse estudo. É a possibilidade de ver, pelos olhos da autora, o desenho de um universo feminino que existe tal qual no masculino, e visualizar condições para que sejam feitas releituras sobre os caminhos que foram trilhados pelo *eu feminino* apresentado por Beauvoir.

AUTOBIOGRAFIA

Pretende-se recorrer ao estudo autobiográfico para apresentar esta pesquisa que versa sobre a identidade feminina, ou melhor, a construção do ser mulher em duas obras: *Memórias de uma moça bem-comportada* e *A força da idade*, da escritora, Simone de Beauvoir. Percebemos a forte dimensão autobiográfica e reveladora da identidade feminina nas obras analisadas.

Lejeune (2014) em seu livro dedicado ao tema foi publicado em 1971 com o título de *L'autobiographie en France*. A obra constitui uma tentativa de compreender o seu funcionamento e a legitimação do gênero. Fundou, em 1992, a APA (*Association pour l'autobiographie et pour le patrimoine autobiographique*). Seus estudos se voltam também a outras formas de autorrepresentação como o cinema, as artes plásticas, a correspondência, o diário e suas particularidades.

Posteriormente publicou *Le pacte autobiographique*, obra mais conhecida no Brasil. A obra *O pacto autobiográfico: de Rousseau à internet* (2014) foi publicada pela Editora da UFMG, traduzido por Maria Inês Coimbra Guedes e Jovita Maria Gerheim Noronha, organizado por esta autora. A organizadora sistematiza o livro em quatro partes, *O pacto autobiográfico*, *Autobiografia e Sociedade*, *Outras formas de autorrepresentação* e *Diários e Blogs*.

Em *O pacto autobiográfico* (2014), Lejeune apresenta a definição do gênero como “[...] narrativa retrospectiva em prosa que uma pessoa real faz de sua própria existência, quando focaliza sua história individual, em particular a história de sua personalidade”. (LEJEUNE, 2014, p. 16). E acrescenta, “[...] mas também uma realização particular desse discurso, na qual a resposta à pergunta “quem sou eu?” consiste em uma narrativa que diz como me tornei assim (LEJEUNE, 2014, p. 63-64).

Essa definição se baseia em distintas categorias, na forma de linguagem podendo ser narrativa ou prosa; o assunto a ser tratado: vida individual, história de

uma personalidade; a situação do autor: identidade do autor (cujo nome remete a uma pessoa real) e do narrador e a posição do narrador: Identidade do narrador e do personagem principal; Perspectiva retrospectiva da narrativa. (LEJEUNE, 2014, p. 16-17).

Quanto à abordagem sobre a escrita autobiográfica, Lejeune afirma que existem duas características importantes para que haja pertença ao gênero: a identidade entre o autor e o narrador e a identidade entre o narrador e o personagem principal.

Trata-se de uma condição que Lejeune resume com esta máxima: “[...] para que haja autobiografia (e, numa perspectiva mais geral, literatura íntima), é preciso que haja relação de identidade entre o autor, o narrador e o personagem” (LEJEUNE, 2014, p. 18).

Ainda segundo o autor, a identidade se define a partir de três termos: autor, narrador e personagem. Sendo o narrador e personagem são os elementos que remetem, no texto, ao sujeito da enunciação e o sujeito do enunciado, respectivamente. O autor, representado por seu nome, é então o referente ao qual remete, por força do pacto autobiográfico, o sujeito da enunciação.

Ao ler Simone de Beauvoir, podemos afirmar que ambas as obras *Memórias de uma moça bem-comportada*, publicado em 1958 e *A força da idade* em 1960 apresentam forte dimensão autobiográfica e reveladora da sua alma inquietada, sedenta de liberdade, de amor ao conhecimento e à literatura. Demonstra ser também uma mulher crítica de seu tempo.

A obra *Memórias de uma moça bem-comportada* está dividida em três etapas, a primeira relata sua infância, sua adolescência e por último sua juventude. E gradualmente, contando-nos como eram suas relações com os familiares, com as amigas da juventude e por último com seus amores. Como se influenciou ou não pelas pessoas com as quais conviveu.

Afirma ainda que durante a primeira infância seguia o que era determinado pelos pais, sua leitura era controlada por eles, mesmo na adolescência, “Só me davam livros infantis escolhidos com circunspeção; admitiam as mesmas verdades e os mesmos valores de meus pais e minhas professoras. Os bons eram recompensados, punidos os maus. (p.49-50) E ainda, mesmo chegando à adolescência ainda tinha suas leituras “ controladas com o mesmo rigor de outrora [...]” (2017, p.101). Suas correspondências, mesmo na fase mais adulta eram abertas e lidas por sua mãe.

Mas, mesmo assim, com toda essa vigilância, Simone de Beauvoir sempre estava lendo, acreditava que somente através da leitura, e da literatura teria um futuro diferente.

Em outra etapa do livro, fazia “de conta” que se subordinava às regras; aliás, durante a primeira infância era subordinada aos pais, tendo-os como referência, observava-os com admiração, em relação à cultura, ao conhecimento e também

quanto ao Deus capaz de cuidar e proteger. Entretanto, na adolescência, sua insubordinação se torna mais visível. Tanto que assim se descreve: “A imagem que tenho de mim na memória, por volta por volta da idade da razão, é pois de uma menina bem-comportada, feliz e passavelmente arrogante”. (BEAUVOIR, 2015, p.58)

Beauvoir acredita que o conhecimento seria capaz de modificar a sua existência, tanto que ansiava pela escola para ter as suas coisas, as suas posses, iniciando assim a posse de si mesma. “A ideia de entrar na posse de uma vida pessoal embriagava-me. [...] dali por diante teria minha pasta, meus livros, meus cadernos e minhas tarefas; minha semana e meus dias”.

Calligaris (1998, p.46) afirma que o sujeito estaria convencido a ser autor de seu próprio discurso e não um mero espectador com capacidade de conduzir seu próprio destino, e essa consciência faz com que se transforme em um texto autobiográfico. Sinaliza ainda que vale-se ainda da concepção de “ato autobiográfico” de Georges Gusdorf, conceituado como algo historicamente datado, porque a autobiografia se mostraria ao mesmo tempo como a saída de uma sociedade tradicional e “[...] (portanto) o sentimento de história como uma aventura autônoma, individual”.

O indivíduo independente de sua relevância social deve conceber a sua vida ou o seu destino além da comunidade a que ele pertence, na qual conceba sua vida não como uma confirmação das regras e das heranças tradicionais, mas sim como uma aventura a ser inventada. Tenta-se viver a ideia da aventura pessoal e não a da história geral.

Simone de Beauvoir nos presenteia nessas duas obras, por hora analisadas, a consciência da sua importância enquanto mulher e autora, ser dona de si, tanto após ler em um jornal que o “o aborto era um delito” argumentou a si mesma “o que acontecia em meu corpo pertencia somente a mim” tanto que decide “Meu caminho estava traçado: aperfeiçoar-me, enriquecer-me e exprimir-me numa obra que ajudaria os outros a viver”. (BEAUVOIR, 2015, p. 172)

Talvez possamos inferir que ao fazer essa afirmação, neste momento, a autora, estivesse mencionando *O segundo sexo*, publicado em 1949, que contribuiu para a construção do movimento feminista nos anos 70. Livro que constaria a célebre frase, “Não se nasce mulher, tornar-se mulher”.

Piscitelli (2009) cita como responsável pela “Segunda onda” feminista, Simone de Beauvoir, nas décadas de 1950 a 1960. Neste livro, Simone de Beauvoir, afirmava que a mulher só sairia dessa condição de dominada, se fosse autônoma, mas não bastavam as leis. Afirmava ainda que a mulher precisava se libertar da educação que preparava as meninas para casar e para ser mãe; do caráter opressivo do casamento uma vez que não se casavam por amor e sim para ter proteção e um lugar na sociedade; o fato da maternidade não ser livre, uma vez que não havia

controle de fertilidade e às mulheres não cabiam decidir se queriam filhos ou não; da vigência de de maior liberdade sexual aos homens do que às mulheres e por fim, a falta de trabalho e de profissões dignas e bem remuneradas.

Para Lejeune (2014, p. 43), o pacto referencial inscreve o texto no campo da expressão da verdade, “[...] é em geral coextensivo ao pacto autobiográfico, sendo difícil dissociá-los, exatamente como ocorre com o sujeito da enunciação e o do enunciado na primeira pessoa”.

Afinal, na autobiografia, é necessário que o pacto referencial seja firmado e cumprido, entretanto é desnecessário que o resultado seja “[...] da ordem da estrita semelhança” (LEJEUNE, 2014, p. 44). E cabe ao leitor com o texto autobiográfico empreender uma leitura admitindo o próprio fundamento de sua relação com a autenticidade que se queira dar tal qual etapa de sua vida.

Na tentativa de compreendermos a escrita de Simone de Beauvoir, recorremos a Judith Butler em seu livro *Relatar a si mesmo* (2015), quando esta autora diferencia e nos faz compreender que contar uma história de si não é o mesmo que relatar a si mesmo.

Isso porque, nesta forma de escrita há uma tentativa de persuasão. “A narrativa, portanto, deve estabelecer se o si-mesmo foi ou não foi a causa do sofrimento, e assim proporcionar um meio persuasivo em virtude do qual é possível entender a ação causal do si-mesmo.” (BUTLER, 2015, p.23-24). Nesse sentido, a capacidade narrativa é a precondição para se fazer um relato de si, e assumir a responsabilidade das ações por desse meio.

Quando Simone de Beauvoir publica essas obras aqui referenciadas, apresenta ao leitor a possibilidade de mudança, uma quebra nesse ciclo em que prevalece a educação rígida e sexista a que ela mesma foi submetida.

Sobre a educação formal, Beauvoir nos relata que foi educada nos moldes tradicionais, em “Manuais escolares, livros, aulas, conversações, tudo convergia para isso. Nunca me deixaram ouvir, de longe que fosse, em surdina, outras opiniões, outras interpretações.” (2015, p.116)

Quando pequena, ao iniciar no Curso Desier, coube a sua mãe, assumir e responsabilizar-se por sua educação e também pela moral. Tanto que para que a filha tivesse uma boa educação, solicitou conselhos às mães cristãs de como deveria educar a filha. Ela assumiu a responsabilidade de educar as filhas, e coube ao pai de Simone o sustento da casa. Assim, geralmente, era ela quem levava Simone e a irmã à escola, bem como controlava as lições e os trabalhos. A mãe aprendeu inglês e latim para acompanhar a lição da filha.

Simone nos relata que a mãe era autoritária e castradora, “Aprendi com minha mãe, a encolher-me, a pôr-me de lado, a controlar minha linguagem, a censurar meus desejos, a dizer exatamente o que devia ser dito e feito. Não reivindicava

nada e ousava pouco” (2015, p.41).

Quanto à sexualidade, quando era pequena, sempre via os adultos vestidos, na hora do banho Louise, sua babá, “[... friccionava-me com tamanho vigor que me vedava qualquer complacência – tinha sido ensinada a não olhar o meu corpo, a trocar de roupa sem me descobrir” (2015, p.56). Neste universo vivido por Simone, a carne não tinha existência, tanto que o sexo chegava a ser invisível para ela.

Já o pai de Simone dizia que as filhas não tinham a obrigação de se casar, visto que não tinham dotes, mas deveriam sim trabalhar. Entretanto, tinha uma visão machista, e o desejo de um filho homem, pois como descreve Simone, quando tinha dois anos e meio, a mãe teve outra menina, de apelido Poupette, “sua vinda ao mundo decepcionou, porque todos esperavam um menino [...]” (2015, p.42)

Numa outra situação, Simone relata como era a figura do pai na casa, a mãe nunca discutia com o pai, este era oito anos mais velho que a esposa. Ele apresentou os livros a esposa fazendo constantemente o mesmo comentário: “A mulher é o que o marido faz dela: cabe-lhe formá-la” (BEAUVOIR, 2015, p.37).

O pai cobrava de Simone sua ortografia, usando trecho de livro de Victor Hugo, também ensinava-a recitar poesia. Para Simone, a relação percebida entre pai e filha, era que ela “ não era para ele um corpo ou uma alma, era um espírito [...] ” (BEAUVOIR, 2015, 38). O pai gostava de dizer: “Simone tem cérebro de homem. Simone é um homem” (BEAUVOIR, 2015, p.112). Entretanto, tratava-a como menina, pois quando Simone comparava a leitura que o primo Jacques havia realizado com a sua, percebia que o primo lera textos muito diferente dos seus, demonstrando assim que havia uma educação para meninos e outra para meninas.

Tanto que a autora, na fase adulta, tem consciência que a educação, a cultura e a visão da sociedade, convenciam-na “de que as mulheres pertencem a uma casta inferior” (BEAUVOIR, 2015, p.132).

Simone de Beauvoir nos relata que sofreu dois abusos sexuais na juventude, um num cinema e outro em uma loja, e isso ocorreu porque a educação recebida da mãe foi limitadora. E constata, ao realizar suas memórias, que mesmo todas as leituras realizadas, elas não foram suficientes para alertá-la do abuso e da maneira como os homens podem se apropriar de mulher, pelo simples fato delas serem mulheres.

Calligaris (1998, p.44) colabora com o pensamento de Butler ao afirmar que vivemos em uma cultura em que a marca da subjetividade de quem fala ou escreve constituiu um argumento e uma autoridade tão fortes quanto “o apelo à tradição, ou a prova dos fatos”.

Judith Butler nos apresentar as “cenas de endereçamento”, isso porque quando imaginamos as autobiografias na perspectiva do leitor e do pacto de leitura, o que se mostra são as observações dos leitores implícitos. Há que se pensar também

que quando um leitor realiza a leitura de uma obra não o faz com a presença do autor, além do que o tempo do autor é diferente do leitor. E essas lacunas a serem compreendidas e preenchidas que são o horizonte que se descortina, as interpelações dos leitores implícitos.

Surge então a denominação de pacto de autobiográfico, porque segundo Lejeune (2014, p.66) o termo contrato sugere que as regras para leitura são “[...] explícitas, fixas e reconhecidas de comum acordo pelos autores e leitores: no cartório”, as duas partes assinam juntas na mesma hora. Isso não ocorre em literatura, Lejeune recorre a Valéry e nos explica por que esse julgamento não é possível, pois as três instâncias, “[...] produtor, obra e consumidor” não participam juntas da mesma experiência.

Lejeune (2014, p.66) nos esclarece que,

Ao fazer um acordo com o narratário cuja imagem constrói, o autobiógrafo incita o leitor real a entrar no jogo dando a impressão de um acordo assinado pelas partes. Mas, sabe-se que o leitor real pode adotar modos de leitura diferentes do que é sugerido e que, sobretudo, muitos textos não comportam nenhum contrato explícito.

Em cenas de interpelação, Butler (2015) citando Nietzsche em *Genealogia da moral*, oferece um relato controverso de como é possível nos tornar reflexivos sobre as nossas ações e como nos colocamos a relatar o que temos feito. O filósofo afirma que só tomamos consciência de nós mesmos depois que certos danos nos atingem.

E, segundo Butler, relatamos a nós mesmos, porque somos interpelados como seres que foram obrigados a fazer, ou por um sistema de justiça ou de castigo.

Podemos inferir que um dos motivos que fizeram com que Beauvoir fizesse a sua autobiografia, uma deles seria para que nenhuma moça permanecesse cega diante do seu desejo, afinal a amiga Elizabeth deixou-se dominar pelo modelo patriarcal no qual estava inserida, e invés de viver um grande amor, deixou que a vontade dos pais prevalecesse.

Calligaris segue afirmando, que para o sujeito moderno falar de si responde à necessidade cultural de reconstruir ao mundo e a si mesmo no silêncio deixado pela sociedade tradicional. Afinal, os atos autobiográficos devem informar ao seu leitor, sobre os caminhos pelos quais o autor se constituiu, e quem sabe nos informar sobre seu futuro.

Leonor Arfuch (2010) em seu livro *O espaço biográfico: dilemas da subjetividade contemporânea* traz para discussão o conceito de Mikhail Bakhtin sobre a noção de vozes da narrativa dentro do relato biográfico. Em que se abandona a ideia de um “eu” único, em favor, de um eu dialógico.

Essa descoberta do princípio de Bakhtin coloca em questão a unidade da voz

narrativa, “Como estabelecer o quem do espaço biográfico? Como aproximar-se desse entrecruzamento das vozes, desses ‘eu’ que imediatamente se desdobram, não só em um ‘tu’ senão também em ‘outros’?” (ARFUCH, 2010, p. 95). Dessa forma, o “eu” presente no espaço biográfico, encontra-se sujeito aos novos sentidos constantes devido às instâncias do reconhecimento de si mesmo.

CONSIDERAÇÕES

Simone de Beauvoir em suas obras *Memórias de uma moça bem-comportada* e *A força da Idade*, revela aos seus leitores sua experiência de sua vida, de forma poética e decisiva. Mesmo sob os moldes patriarcais, em uma sociedade sexista e mesmo vivenciando situações que diminuía o ser mulher, ela não se deixou influenciar.

Mas, o mundo não a tornou uma mulher amarga, apenas sabedora dos seus direitos de mulher. Isso não quer dizer que não sofresse pela morte da amiga, ou quando a vestem-na de forma que vira chacota, ou ainda quando o amado e amigo parte para a guerra, o medo de não vê-lo foi grande, e quando ocorre a possibilidade, é possível até mentir que era uma irmã que estava doente para poder ir visitar o amado. A dor e a alegria de ser o que se quiser ser.

Simone de Beauvoir consegue através do relato de si, mostrar a força possível de ser mulher, mesmo pertencendo a uma sociedade inflexível, presa às convenções, às normas e às regras.

Neste momento precisamos resgatar Lejeune (2014) quando este nos afiança que a autobiografia se conceitua por algo que é exterior ao texto, e não significa que devemos localizar alguém que seja uma pessoa real, mas sim, precisamos ir além e verificar, o tipo de leitura que ela engendra, bem como a crença que produz.

Assim, não quisemos neste trabalho, verificar a postura de Simone de Beauvoir, se ela está correta, ou até mesmo julgar seus atos e sua postura, mas sim identificar a mulher, capaz de observar cenas do cotidiano e de sua família, e identificar que aquelas regras não serviam para si, regras que prendiam, sufocavam e a discriminavam. Regras que atingem, não apenas aquela Simone, mas todas as mulheres do mundo.

Beauvoir conseguiu mais do que ir além do seu tempo, conseguiu ver além do ser mulher, pois conseguiu fazer com que outras mulheres se reconhecessem nela e desejassem uma nova forma de viver. Mulheres que não querem mais serem submetidas a ordem e ao poder masculino.

REFERÊNCIAS

ARFUCH, Leonor. *O espaço biográfico: dilemas da subjetividade contemporânea*. Tradução de Paloma Vidal. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2010.

BEAUVOIR, Simone. *Memórias de uma moça bem-comportada*. Tradução Sergio Milliet, Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2015.

_____. *A força da idade*. Tradução Sergio Milliet. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2017.

_____. *O Segundo Sexo*, Vol. 1 e 2, Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 2010.

BUTLER, Judith. Um relato de si. In: _____ *Relatar a si mesmo: crítica da violência ética*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

CALLIGARIS, Contardo. *Verdades de autobiografias e diários íntimos*. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, v. 11, n. 21, p. 22-24, 1998.

LEJEUNE, Philippe. *O pacto autobiográfico : de Rousseau à Internet*. 2ª ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

PISCITELLI, Adriana. *Gênero: a história de um conceito*. In: BUARQUE DE ALMEIDA, H.; SZWAKO, J. (org.). *Diferenças, igualdade*. São Paulo: Berlendis & Vertecchia, 2009. pp. 116-148.

A DISPUTA DO POSITIVISMO E DA DIALÉTICA NA SOCIOLOGIA ALEMÃ: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.

Data de aceite: 15/05/2020

Data de submissão: 27/02/2020

Hélio Fernando Lôbo Nogueira da Gama

Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC

Departamento de Filosofia e Ciências Humanas -
DFCH

Ilhéus - Bahia

Link para o Currículo Lattes:

[http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/
visualizacv.do?id=K4709733J4](http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4709733J4)

RESUMO: A polêmica que iremos introduzir é a controvérsia que teve lugar no Simpósio de Tübingen realizado pela Sociedade Alemã de Sociologia em 1961. Trata-se do confronto de Popper e Hans Albert *versus* Adorno e Habermas. A raiz dos embates refere-se à existência ou não de dois modos legítimos e distintos de pensar o ser social, suas implicações sociológicas e ideológicas. Nosso objetivo é apenas identificar as premissas básicas que sustentam os principais argumentos das estruturas argumentativas utilizadas pelos contendores para defenderem suas teses e, ao mesmo, confrontarem as conclusões dos adversários, nos propondo a realizar uma análise de suas validades

no plano da lógica formal. Ao final tecemos algumas considerações acerca da verdade de algumas premissas utilizadas. Nossa tese é que a dialética não se opõe à lógica formal, faz uso de suas leis no nível da formalização da linguagem, pois, caso contrário, o pensamento ficaria comprometido, inconsistente, incoerente, contraditório. Por isso concordamos com Adorno quando este afirma que a dialética continua quando os limites da lógica formal para a explicação do real se manifestam, pois o positivismo, desde Comte, existe para afirmar o mundo como ele está conformado, mantê-lo, conservá-lo, e não transformá-lo. Não há como explicar a mudança, lhe escapa a contradição, o movimento. A realidade social é, dialeticamente, manutenção e mudança, sincronia e diacronia. Compreendendo a explosão contemporânea dos paradigmas, afirmamos a legitimidade da diversidade de teorias sociais como “bisturis” em que os enfoques e as distintas dimensões de objetos de pesquisa exigem para ser compreendidas. Em nosso viés, não prescindimos, na busca do conhecer, da tensão dialética entre totalidade e essência, pois entendemos a dialética como sendo o próprio movimento do pensamento e que se expressa em termos lógicos formais. Uma dialética processual em que a verdade

não é dada, escondida, pronta ou acabada, mas devém.

PALAVRAS-CHAVE: Dialética; Positivismo; Sociologia; Metodologia; Epistemologia.

THE DISPUTE OF POSITIVISM AND DIALECTICS IN GERMAN SOCIOLOGY: SOME CONSIDERATIONS.

ABSTRACT: The controversy is that took place at the Tübinger Symposium held by the German Society of Sociology in 1961. This is the confrontation of Popper and Hans Albert versus Adorno and Habermas. The root of the clashes refers to the existence or not of two legitimate and distinct ways of thinking about the social being, its sociological and ideological implications. Our goal is only to identify the basic premises that support the main arguments of the argumentative structures used by the contenders to defend their theses and, at the same time, to confront the opponents' conclusions, proposing to carry out an analysis of their validity in terms of formal logic. Our thesis is that dialectics is not opposed to formal logic, it makes use of its laws at the level of language formalization, because, otherwise, thought would be compromised, inconsistent, incoherent, contradictory. That is why we agree with Adorno when he affirms that the dialectic continues when the limits of formal logic for the explanation of the real are manifested, since positivism, since Comte, exists to affirm the world as it is conformed, to maintain it, to preserve it, and not transform it. Dialectically, social reality is maintenance and change, synchrony and diachrony. Understanding the contemporary explosion of paradigms, we affirm the legitimacy of the diversity of social theories as “scalpels” in which the approaches and the different dimensions of research objects demand to be understood. In our view, we do not dispense, in the search for knowledge, of the dialectical tension between wholeness and essence, as we understand dialectics as being the movement of thought itself and which is expressed in formal logical terms. A procedural dialectic in which the truth is must.

KEYWORDS: Dialectic; Positivism; Sociology; Methodology; Epistemology.

1 | INTRODUÇÃO

A polêmica que iremos introduzir, de modo panorâmico para os objetivos do presente ensaio, dado a sua importância histórica e ao alto grau de subjetividade, refere-se à controvérsia que teve lugar no Simpósio de Tübinger, em 1961, realizado pela Sociedade Alemã de Sociologia. Trata-se do confronto de duas concepções básicas de pensar o ser social que tiveram como oponentes principais, de um lado, Popper e Hans Albert, e, de outro, Adorno e Habermas.

Popper e Albert, como racionalistas críticos, podem ser considerados neopositivistas ao fazer a reação contra a filosofia especulativa, propondo como que a conversão do pensamento científico social à lógica formal e ao empirismo.

Teorias que não atendessem a estes princípios seriam consideradas mitológicas ou puras metafísicas.

A dialética, e seus defensores Adorno e Habermas, originários da Escola de Frankfurt, não aceita a transferência dos princípios da lógica formal para o plano ontológico, da totalidade do ser, pois implicaria em reducionismo, na fragmentação da realidade e na não percepção da práxis objetiva dos sujeitos históricos. A acusação de metafísica e ideologia é devolvida aos positivistas pelo pensamento dialético.

Esta é a raiz de toda a controvérsia. A existência ou não de dois modos legítimos e distintos de pensar o ser social, suas implicações sociológicas, filosóficas e políticas.

Não pretendemos abarcar toda a rede de argumentos e contra-argumentos utilizada pelos expositores. Nosso objetivo será o de tão somente - e seguindo a ordem cronológica das exposições – identificar as premissas básicas que sustentam os principais argumentos das estruturas argumentativas utilizadas pelos contendores para defenderem suas teses e, ao mesmo, confrontarem as conclusões dos adversários, nos propondo a realizar uma análise de suas validades no plano da lógica formal.

Ao final teceremos breves considerações acerca da verdade de algumas premissas utilizadas pelos autores, enunciando o nosso posicionamento diante da contenda.

2 | POPPER E “A LÓGICA DAS CIÊNCIAS SOCIAIS”

Popper refere-se à provisoriedade do conhecimento em ciências sociais que, como nas ciências naturais, tem como premissa a insolúvel tensão entre o conhecimento e a ignorância. O método da ciência seria o da “tentativa e erro”, pois “consiste em experimentar possíveis soluções para certos problemas” (POPPER, 1978, p. 16). A crítica lógica, a procura de contradições como o critério de falseabilidade de teorias, teria um papel fundamental no sentido de conferir objetividade à ciência, pois nela repousaria a própria a objetividade do método crítico.

Ele destaca que a objetividade nas ciências sociais é mais difícil de ser atingida do que nas ciências da natureza, dada à existência de juízos de valores dos quais o cientista social não consegue se desvencilhar completamente, o que poderia comprometer o caráter objetivo de sua produção científica. Essa concepção constitui-se em um avanço sobre o ideal weberiano de neutralidade e objetividade científica, ao afirmar que “É um erro admitir que a objetividade de uma ciência dependesse da objetividade do cientista” (POPPER, 1978, p. 22), pois o cientista

natural também não se apresenta imune ao partidarismo e aos juízos de valor. Popper apresenta uma “tradição crítica” científica, onde repousaria os critérios da objetividade científica.

A objetividade pode, somente, ser explicada em termos de ideias sociais como a competição (ao mesmo tempo de cientistas individuais e de várias escolas); tradição (principalmente a tradição crítica); a instituição social (por exemplo, a publicação em vários jornais concorrentes e através de várias editoras concorrentes; discursão em congressos); o poder do Estado (sua tolerância com o debate livre). (POPPER, 1978, p. 23)

Propõe resolver a questão da isenção de valores de modo semelhante ao problema da objetividade, que crê ter resolvido. A seu ver, “embora seja impossível separar o trabalho científico de aplicações e avaliações, é uma das tarefas do criticismo e do debate científico lutar contra a confusão das escalas de valores e, em particular, separar avaliações extras científicas das questões de verdade” (POPPER, 1978, p. 25). Os interesses extras científicos seriam todos aqueles que não se remeteriam à órbita do que concebe como o puro interesse na verdade. “A pureza da ciência pura é um ideal presumidamente inalcançável, mas é um ideal para o qual estamos lutando constantemente - e devemos lutar - por intermédio da crítica” (POPPER, 1978, p. 25).

Sua tese central é defender o método crítico como sendo o método da ciência que consiste em eleger problemas relevantes e “na crítica de nossos permanentes tentativos experimentais e provisórios para solucioná-las” (POPPER, 1978, p. 26).

Apresenta a lógica dedutiva como o pensamento que permite um rigoroso critério de verdade e falsidade das proposições.

Nas ciências, trabalhamos com teorias, isto é, com sistemas dedutivos. Há duas razões para isso. Em primeiro lugar, uma teoria ou sistema dedutivo é uma tentativa de explicação e, conseqüentemente, uma tentativa de solução para um problema científico - um problema de explicação. Em segundo lugar, uma teoria, um sistema dedutivo pode ser criticado racionalmente através de suas conseqüências. É, então, uma solução experimental, o objeto da crítica racional. Tanto quanto o sistema de crítica o é para a lógica formal. (POPPER, 1978, p. 27)

Procura elucidar e distinguir os conceitos de verdade e explicação causal. A “verdade” de uma proposição remete a crítica se ela corresponde aos fatos, ou se as coisas são como as descritas pela proposição. A “explicação causal” consiste numa inferência dedutiva, lógica, cujas premissas consistem numa teoria e em algumas condições iniciais, e cuja conclusão é o “explicandum”. Através de dois conceitos análogos àqueles, o de aproximação da verdade e o de conteúdo explicativo de uma teoria, explicita a sua lógica situacional como uma lógica geral do conhecimento.

A investigação lógica da Economia culmina com um resultado que pode ser aplicado a todas as ciências sociais. Este resultado mostra que existe um Método puramente objetivo nas ciências sociais, que, bem pode ser chamado de método de compreensão objetiva, ou de lógica situacional. [...] Este método consiste em analisar suficientemente a situação social dos homens ativos para explicar a ação

com a ajuda da situação, sem outra ajuda maior da psicologia. A compreensão objetiva consiste em considerar que a ação foi objetivamente apropriada à situação. (POPPER, 1978, p. 31)

Conclui que "embora, não possamos justificar nossas teorias racionalmente e não possamos, nem mesmo, provar que são prováveis, pode criticá-las racionalmente. E podemos, constantemente, distingui-las de teorias piores" (POPPER, 1978, p. 34).

3 | A POSIÇÃO DE ADORNO

A resposta de Adorno em "Sobre La Lógica de las Ciencias Sociales" tem como tese central e ruptura a afirmação da inaplicabilidade dos princípios da lógica formal para o estudo do ser social.

El objeto mismo, la sociedad, no es unánime, ni sencillito, ni viene entregado de manera neutral al deseo o a la conveniencia de la formalización categorial, sino que es, por el contrario, bien diferente a lo que el sistema categorial de la lógica discursiva espera anticipadamente, de sus objetos. La sociedad es contradictoria y, sin embargo, determinable; racional e irracional a un tiempo, es sistema y es ruptura, naturaleza ciega y mediación por la consciencia. A ello debe inclinarse el proceder todo de la sociología. De lo contrario incurre, llevada de un celo purista contra la contradicción, en la más funesta de todas: en la contradicción entre su estructura y la de su objeto. (ALBERT et al, 1980, p. 122)

Criticando Popper, Adorno introduz o conceito de totalidade como essencial a um método que se propõe a pensar o ser social. Uma observação particular da realidade nada diz em si mesma, deve ser pensada como parte constituinte de um todo mais amplo, daí a possibilidade de sua explicação e função. Ao pensamento dialético cabe a percepção da inter-relação dinâmica parte/todo social, visto que a totalidade não mantém nenhuma vida própria exterior a seus componentes, mas se produz e reproduz em virtude de seus momentos particulares.

Outra danosa consequência dos princípios da lógica formal quando aplicados à esfera do ser social refere-se ao princípio da não contradição. A contradição não seria eliminável do mundo pelo simples aumento de conhecimento ou maior clareza das proposições. Em se tratando de uma sociedade capitalista que tem como suporte a exploração do trabalho, é parte constituinte da mesma. A tentativa popperiana de realizar uma separação radical entre os problemas imanentes à ciência e os "extra-científicos" implica em uma autêntica fetichização, ao dicotomisá-la do contexto sócio-político em que se conforma. Adorno formula a tese da racionalidade da contradição necessária. Afirma que para a concepção do caráter contraditório da realidade social não sabotar o seu conhecimento nem o entregar ao azar, deve-se conceber a própria contradição como necessária, estendendo a ela a racionalidade de modo a possibilitar sua dinâmica e compreensão.

Adorno critica o método de tentativa-e-erro quando transplantado mecanicamente das ciências da natureza às ciências sociais:

En el clima en que ha surgido éste, la palabra ensayo es equívoca, evoca, de manera harta directa, asociaciones científico-naturales y parece dirigir su aquijón contra la autonomía de cualquier pensamiento que no resulte susceptible de ser sometido a una contrastación muy precisa. [...]. Si no se quiere confundir, en última instancia, la sociología con los modelos de las ciencias de la naturaleza, el concepto de ensayo habrá de abarcar también ese pensamiento que, saturado de experiencia, apunta más allá de ella con el fin de comprenderla. (ALBERT et al, 1980, p. 129)

Afirma que se se interpreta a dependência do método a respeito da coisa, como a da relevância ou o interesse como padrões de medida do conhecimento social, não seria possível ao trabalho crítico da sociologia limitar-se a autocrítica, a reflexão sobre seus enunciados, teoremas, métodos e aparatos conceituais.

Por muy instrumentalmente que sean definidos los momentos metodológicos, su adecuación al objeto viene exigida siempre, aun cuando a veces solo de manera velada. Los métodos solo son improductivos cuando les falta esta adecuación. La cosa debe gravitar con todo su peso en el método, y ostentar en él su propia vigencia; de lo contrario, incluso el método más depurado resulta deficiente. [...] Cuando la crítica de las categorías sociológicas se reduce a la crítica del método y cuando la discrepancia entre concepto y cosa se produce a costa de la cosa, que no es lo que pretende ser, lo que decide es el contenido del teorema sujeto a crítica. (ALBERT et al, 1980, p. 130)

Adorno, em “Sociologia e Investigación Empírica”, sustenta a tese que a imperiosidade da investigação empírica é uma ideologia. Necessária, com uma gênese histórica específica, o sustentáculo de todo um modo formal de pensar o ser social de maneira a fragmentá-lo, manipulá-lo, mistificando a própria essência da realidade como totalidade da qual é parte integrante.

Caracteriza a sociologia formal, ou investigação social empírica, a partir do ideal positivista comteano de adoção dos métodos das ciências da natureza. Afirma que as investigações singulares acerca da totalidade social conduzem, no máximo, a conceitos classificatórios de ordem superior, mas jamais conceitos que expressam a própria estrutura da realidade. Ao mesmo tempo esta fragmentação do real implica em uma subjacente e não explícita concepção de realidade, como um todo funcional, orgânico, que procede pela simples soma de suas partes, seus “átomos”.

La investigación social empírica no puede evadirse del hecho que todos los estados de cosas que investiga, las condiciones subjetivas no menos que las objetivas, están medidos por la sociedad. Lo dado, los hechos a que en virtud de sus métodos accede y sobre los que incide como algo último no son en sí nada último, sino algo condicionado. De ahí que no deba confundir su fundamento cognoscitivo – el estado de los hechos, por el que se afana su método - con el fundamento real, con un ser-en-sí de los hechos, con su inmediatez, en fin, con su carácter fundamental. (ALBERT et al, 1980, p. 98)

Sintetiza as implicações de sua percepção:

La investigación social empírica se convierte ella misma, en ideología tan pronto como absolutiza la opinión pública. A ello conduce su concepto irreflexivamente nominalista de la verdad, que desliza la voluntad de tous como verdade sin más, porque no hay manera de averiguar si existe outra. (ALBERT et al, 1980, p. 98)

4 | O APOIO DE HABERMAS

Habermas, em “Teoria Analítica da Ciência e Dialética”, explicita as categorias que a dialética utiliza para pensar o ser social. O primeiro argumento apresentado na crítica à observação analítica formal refere-se à inadequação de seu método diante do objeto.

[...] só é possível uma revisão e nova reflexão sobre o âmbito da dialética, partindo de uma hermenêutica natural do mundo da existência social. A inter-relação hipotético-dedutiva dos enunciados cede lugar a explicação hermenêutica do sentido; emergem categorias previamente compreendidas que sucessiva e inequivocamente obtêm sua própria determinação pelo valor de sua postura na totalidade desenvolvida, no lugar de uma correspondência biunívoca entre símbolos e significados; aí os conceitos de forma relacional são substituídos por outros que possam expressar ao mesmo tempo os conceitos de função e substância. (ADORNO; HABERMAS, 1980, p. 269)

A relação teoria e experiência, tal como proposta pelos métodos empírico-analíticos, é igualmente rechaçada. A pertinência empírica das teorias como o fator de verdade ou falseabilidade das mesmas é uma tese incorreta, pois nem mesmo o conceito funcionalista de sistema pode ser empiricamente confirmado ou desmentido. Em oposição, formula o conceito de experiência pré-cientificamente acumulada ou experiência primeira da sociedade que “[...] enquanto totalidade é o elemento constituinte da teoria que, partindo de suas próprias construções, submetesse ao controle experimental” (ADORNO; HABERMAS, 1980, p. 270).

O conceito dialético de totalidade é fundamental para a diferenciação com o empirismo em sua recusa em aceitar a peculiaridade das leis históricas, pois as compreende como análogas às leis universais do mundo natural.

A teoria dialética, por sua vez, rejeita o conceito restritivo da lei e estipula a dependência dos fenômenos particulares em relação à totalidade do social. [...] As leis do processo histórico procuram uma validade específica e, ao mesmo tempo, global. [...] o nível de validade das leis dialéticas é mais amplo na medida em que elas não englobam relações particulares de situações específicas e contextos isolados, porém, relações fundamentais de dependência, por cuja mediação o mundo social aparece determinado como totalidade, presente em todos os seus momentos. (ADORNO; HABERMAS, 1980, p. 272)

Acentua o papel da práxis na construção de uma ciência que tenha por meta atingir a essência, desvendar a estrutura da realidade social.

[...] uma teoria dialética da sociedade deve mostrar a existência da realização de um sentido, além do mundo da natureza por mediação de uma manipulação, da existência de relação coisificada, afetando a estrutura do contexto social na

sua unidade, criando condições à sua emancipação, referindo-se também entre os desníveis existentes e perceptíveis entre as questões práticas e a realização dos projetos técnicos. É a totalidade do social que constitui o fundamento das contradições do real que, no seu movimento histórico permite a emergência relativa de interpretações que constituem núcleos de orientação das técnicas sociais ante objetivos escolhidos de forma presumivelmente livre. Só na medida em que os pontos de vista estruturais dessa “interpretação geral”, liberalmente admitida por Popper, se libertem do arbítrio e possam legitimar-se no plano dialético a partir do contexto real, alcançando assim unicamente os fins práticos da análise da totalidade, podemos contar com uma orientação científica para nossa ação prática. Só é possível fazermos história na medida em que ela se nos apresenta como fática. (ADORNO; HABERMAS, 1980, p. 275)

A relação ciência/práxis leva a Habermas o problema da “neutralidade axiológica”. Este postulado em Popper refere-se a um imanente dualismo existente entre fatos e decisões. Enquanto que nas ciências da natureza o estudo de seu objeto funda-se no conhecimento acerca deste, nas ciências sociais dadas a peculiaridade do “objeto” social, fundamenta-se no critério de decisão acerca de sua relevância e interesse científico. Como, no entanto, o critério de decisão não imuniza a ciência dos juízos de valor, Popper alude à existência de uma intersubjetividade acadêmica como possibilitando uma real objetividade da ciência, uma luta incessante pela “ciência pura” (POPPER, 1978, p. 25). Habermas reage a este postulado empírico-analítico no sentido em que ele desvincula a produção dita científica da divisão social do trabalho existente na sociedade, o que lhe confere um caráter ideológico.

As relações concretas entre os homens e dos homens com as coisas são violentamente separadas na medida em que as relações de troca dominam o processo de trabalho, tornando o modo de reprodução dependente do mercado. Tal processo de coisificação, o que as coisas e os homens significam para nós em determinada situação concreta, sofre [...] uma conversão num em-si, que é possível de uma vinculação a objetos aparentemente neutros, na forma de uma agregação qualitativa, em outros termos, de um “valor”. Produtos deste processo de coisificação são os valores abstraídos de seu contexto vital, como também a neutralidade axiológica do científica e empiricamente objetivado. Da mesma forma como nos valores de troca desaparecem de um lado a força de trabalho materializada e o possível prazer dos consumidores, os objetos restantes despidos de qualidades axiológicas subjetivadas, desaparece de outro lado a diversidade das referências vitais de caráter social, como dos interesses determinantes do conhecimento. Isso facilita seu imbricamento inconsciente na área do interesse complementar ao processo de exploração, abrangendo o mundo natural e social no processo de trabalho e transformado em forças produtivas. (ADORNO; HABERMAS, 1980, p. 285)

Sintetiza e reafirma a impossibilidade de uma dicotomia entre interesse e conhecimento, ciência e poder.

Qualquer reflexão sobre esses interesses leva a uma análise dialética, entendendo-se dialética a concepção da análise como parte integrante do processo social analisado, como sua consciência crítica passível. Tal postura permite a consideração da inexistência desta relação causal e superficial havida entre os instrumentos e dados analíticos, que pode ser admitida em se tratando do poder técnico sobre processos objetivos e objetivados. É a única forma pela qual as ciências sociais podem denunciar a ilusão de amplas consequências sociais de que nas mais diversas áreas da sociedade cabem um nível de controle do

científico idêntico ao mundo da natureza, isto é, um controle obtido com idênticos meios ao mundo natural, e, por esta via de poder técnica cristalizada pela ciência, considerado não só possível como desejável. (ADORNO; HABERMAS, 1980, p. 289)

5 | A REAÇÃO DE HANS ALBERT

Hans Albert inicia seu ensaio “El Mito de la Razón Total” situando a problemática da relação teoria/práxis como vinculada a toda uma reflexão filosófica acerca da possibilidade da neutralidade axiológica. Por outro lado, provocando um debate acirrado sobre o significado da experimentação para as ciências sociais, opondo-se especialmente a Habermas.

Dentre eles, a concepção de que a ciência de estilo positivista estaria predestinada ao fracasso; a consistência e a utilidade da dialética para a solução dos problemas levantados e à existência ou não de outras possibilidades de solução dos ditos problemas. Albert apresenta a lógica dialética e suas pretensões “megalomaniacas” como um mito: “lo que a Habermas le importa no és sino recuperar la reflexión racional, mediante recurso a la herencia hegeliana preservando en el marxismo, el ambito perdido de la razón dialéctica, referida a la praxis” (ALBERT et al, 1980, p. 184). A dialética como o mito da razão total é precisamente a tese central que Hans Albert defende.

Discorrendo sobre o problema da construção de teorias situa a crítica de Habermas à teoria analítica da ciência a partir da distinção feita por este entre o conceito funcionalista de sistema e o conceito dialético de totalidade. Albert investe-se contra a categoria de totalidade exigindo uma explicitação de sua racionalidade lógica, não aceitando o argumento que a mesma ultrapassa os limites do formalismo dada a natureza de seu significado. Ele, dada à falta de clareza e a uma demasiada ambiguidade. Realiza a crítica à tão pretendida adequação do método dialético à realidade como sendo uma mera pretensão, não menos problemática com relação à abordagem proposta pela teoria analítica. Igualmente, faz a defesa do método empírico-analítico como representando um avanço da ciência e questiona a validade, a consistência e a peculiaridade da dialética enquanto método.

Las propias ciencias de la naturaleza han ido cristalizando en virtud de un proceso de diferenciación cuyas raíces se hundem en el conocimiento empírico de la vida cotidiana, si bien no sin la ayuda de unos métodos capaces de problematizarlo y someterlo a crítica y, además, bajo la relativa influencia de ideas que no dejaban de contradecir radicalmente dicho “conocimiento” y que, sin embargo, venian a acreditarse frente al “sano sentido común”. Por qué habria de ocurrir otra cosa con las ciencias sociales? Por que no hiba a resultar en elias necesario el recurso a ideas contradictorias respecto del conocimiento cotidiano? O és que Habermas quiere negarlo? Es su propósito elevar el sano sentido común o dicho de manera más distinguida: «la hermenéutica natural del

mundo social de la vida"- a la categoría de sacrossanto? Y de no ser así, en que cifrar la peculiaridad de su método? Em que medida alcanzará "la cosa" en él "por su propio peso" mayor "vigência" que en los restantes métodos usuales de las ciencias positivas? (ALBERT et al, 1980, p. 191)

Questiona a chamada "experiência pré-científica acumulada" como suporte de uma pseudosuperioridade natural da dialética e, ao exigir uma descrição analítica, lógica, do desenvolvimento histórico da sociedade, alcunha a dialética de "teológica".

A relação teoria/práxis traz em si o problema da naturalidade de juízos de valor na ciência. Albert faz a crítica de como Habermas problematiza a questão, pois, não conseguindo superá-la, socorre-se em uma fetichização do conceito de totalidade e na busca de uma essência subjacente ao processo histórico.

Su objetivo esencial no és aquí otro que superar con vistas a una orientación normativa, esa reducción - por él criticada - de la ciência social de estilo positivista, a mera resolución de problemas técnicos, con la ayuda, por supuesto, de un análisis histórico global cuyas intenciones prácticas "equeden libres de toda arbitrariedad y puedan ser legitimadas dialécticamente a partir del contexto objetivo". En otras palabras: busca una justificación objetiva de la acción práctica a partir del sentido de la historia, una justificación que, como és natural, no puede ser procurada por una sociología de carácter científico-positivo. De todos modos, en lo que a este punto respecta, no puede ignorar el hecho de que también Popper reserva un sitio específico en su concepción a las interpretaciones históricas. Solo este se pone energicamente a cuantas teorías histórico-filosóficas se proponen desvelar, de tal o qual modo misterioso, un oculto sentido objetivo de la historia susceptible de servir tanto de orientación práctica como de justificación. Él, por el contrario, sustenta la idea de tales proyecciones se basan, por regla general, en el auto engano, y subraya que somos más bien nosotros quienes hemos de decidimos a darle a la propia historia el sentido que nos creamos capaces de defender. (ALBERT et al, 1980, p. 199)

Esta última proposição o motiva a imputar ao pensamento dialético um sentido de mistificação próprio às sociedades autoritárias.

A mi modo de ver, entre el hecho de que a menudo los intentos de interpretación dialéctica de la realidad no son a diferencia del positivismo, criticado por Habermas - desnotados, ni mucho menos, en las sociedades totalitarias y la especificidad del pensamiento dialéctico, existe una íntima relación. Uno de los rendimieritos esenciales de estas formas de pensamiento debe cifrarse, precisamente, en su capacidad para conferir a cualesquiera decisiones la máscara de comocimientos, legitimando-las así, y legitimando-las de un modo tal que quedan fuera dil âmbito de toda discusión posible. (ALBERT et al, 1980, p. 210)

6 | A RESPOSTA DE ADORNO

Adorno, em "Introdução à controvérsia sobre o Positivismo na Sociologia Alemã", discorre sobre o caráter coercitivo que a lógica representa no método empírico-analítico e a tese positivista da autonomia absoluta da ciência:

Haveria que questionar se é válida uma disjunção convincente entre o conhecimento e o processo de vida real; se, ao contrário, o conhecimento não é mediatizado em relação a este, e mesmo se sua própria autonomia, mediante o que se tornou independente e se objetivou produtivamente frente a sua gênese, não é por sua vez derivada de sua função social [...]. (ADORNO; HABERMAS,

Esta proposição é básica para ele, ao vincular a problemática da objetividade em ciências sociais como transcendente aos limites puramente metodológicos, mas referentes à própria abordagem do ser social. O positivismo, afirma Adorno,

[...] parte de opiniões, de modos de comportamento, da autocompreensão dos sujeitos singulares e da sociedade, em vez de partir desta. Numa tal concepção, a sociedade é, em ampla medida, a consciência ou inconsciência média a ser obtida estaticamente de sujeitos socializados e que agem socialmente, e não o meio em que estes se movimentam. A objetividade da estrutura, para os positivistas uma relíquia mitológica, é, segundo a teoria dialética, o a priori da razão subjetiva cognoscente. Caso se tornasse consciente disso, ela teria que determinar a estrutura quanto a suas próprias leis, e não por si mesma, conforme regras de comportamento de ordem conceitual. [...] Não importa até que ponto a concepção dialética da sociedade recuperou sua pretensão de objetividade, e se esta lhe é mesmo possível - o fato é que ela a considera com mais gravidade do que seus opositores, que adquirem a segurança aparente das suas descobertas objetivamente válidas, na medida em que renunciam desde o início à vigorosa ideia de objetividade, tal como esta fora considerada com relação ao conceito do em-si. Os positivistas emitem juízos prévios sobre o debate, na medida em que deixam transparecer que representam um tipo de pensamento novo que progrediu [...]. Esta visão de progresso deixa de lado o preço, que o está sabotando. [...] Sua pretensão à modernidade não pode ser outra senão a de um iluminismo avançado. [...] Eis o foco da controvérsia (ADORNO; HABERMAS, 1980, p. 220).

Adorno investe-se às críticas de Hans Albert:

A diferença entre a visão dialética da totalidade, e a positivista, se aguça justamente porque o conceito dialético de totalidade pretende ser objetivo, isto é, ser aplicável a qualquer constatação social singular, enquanto as teorias de sistemas positivistas tencionam somente, pela escolha de categorias as mais gerais possíveis, reunir constatações sem contradição em um contínuo lógico, sem reconhecer os conceitos estruturais superiores como condição dos estados de coisas por eles subsumidos. Ao denegrir este conceito de totalidade como retrocesso mitológico e pré-científico, o positivismo, em infatigável luta contra a mitologia, mitologiza a ciência. Seu caráter instrumental, quer dizer, sua orientação em direção ao primado de métodos disponíveis, em vez de à coisa e seu interesse, inibe considerações que afetam tanto o procedimento científico como o seu objeto. O cerne da crítica ao positivismo consiste em que este se fecha à experiência da totalidade cegamente dominante, tanto quanto à estimulante esperança de que finalmente haverá uma mudança, satisfazendo-se com os destroços desprovidos de sentido que restaram após a liquidação do idealismo, sem interpretar e descobrir a verdade, por sua vez, da liquidação e do liquidado. Em lugar disso, encontra díspar o dado interpretado subjetivamente, e, de modo complementar, as formas puras do pensamento e do sujeito. [...] A dialética contém também o oposto da hybris idealista. Afasta a aparência de qualquer possível dignidade naturalmente transcendental do sujeito singular, compreendendo a este e às suas formas de pensamento como algo social em si: nesta medida, ela é mais "realista" do que o cientificismo com todos os seus critérios de sentidos. (ADORNO; HABERMAS, 1980, p. 225)

Conclui afirmando de que dificilmente a controvérsia

[...] será decidível no âmbito da teoria da ciência. Nem sequer a relação imediata com a prática é decisiva; muito antes, que valor posicional se atribui à ciência na vida do espírito, e por fim na realidade. Estas não constituem divergências de visão do mundo. Têm seu lugar nas questões da lógica e da teoria do conhecimento, concernentes à concepção de contradição e não contradição,

essência e fenômeno, observação e interpretação. A dialética se comporta de modo intransigente durante a disputa, porque acredita continuar pensando ali onde seus opositores se detêm, frente a não questionada autoridade do empreendimento científico. (ADORNO; HABERMAS, 1980, p. 262)

7 | ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Concordando parcialmente com a conclusão final de Adorno, nossa posição é que a controvérsia exposta tem realmente, como lugar privilegiado, a teoria do conhecimento e as questões da lógica. Contudo, essas constituem precisamente o campo da epistemologia, a área da filosofia que faz a ponte com a ciência. Esta forma de conhecimento, por definição, diferencia-se do filosófico pela necessidade da pertinência empírica dos seus conceitos que, articulados, constituem as teorias sobre o real, dado o seu caráter instrumental, aplicado.

Como Kosik (1976), entendemos que o conhecimento da realidade, o modo e a possibilidade de conhecer o real dependem, afinal, de uma concepção de realidade, explícita ou implícita, que o precede. Partindo da premissa de Marx (1968) de que toda ciência seria supérflua se a aparência e a essência das coisas se confundissem, há a necessidade de, como cientistas sociais, nos distanciarmos controladamente de nossas prenoções, ideologias e juízos de valor no processo investigativo. Esse é o pré-requisito para estabelecermos uma relação de estranhamento como o mundo do senso comum, da pseudoconcreticidade, e elevarmos aspectos da realidade compartilhada em significados à condição de objetos de estudos construídos e interrogá-los.

A dialética não se opõe à lógica formal, ao contrário, faz uso de suas leis no nível da formalização da linguagem, pois, caso contrário, o pensamento ficaria comprometido, inconsistente, incoerente, contraditório. Por isso concordamos com Adorno quando este afirma que a dialética continua quando os limites da lógica formal para a explicação do real se manifestam, pois o positivismo, desde Comte, existe para afirmar o mundo como ele é, mantê-lo, conservá-lo, e não transformá-lo. Não tem como explicar a mudança, lhe escapa a contradição, o movimento, princípios básicos do método dialético.

A realidade social é, dialeticamente, manutenção e mudança, sincronia e diacronia. Compreendendo a explosão contemporânea dos paradigmas, afirmamos a tese que a diversidade de teorias sociais são como “bisturis” que os enfoques e as dimensões de objetos de pesquisa exigem para ser compreendidas. Uma dialética processual em que a verdade não é dada, escondida, pronta ou acabada, mas devém.

Categorias analíticas de matrizes positivistas / funcionalistas / sistêmicas /

estruturalistas / marxistas / existencialistas / fenomenológicas, dentre tantas, são igualmente legítimas. Vão procurar abarcar dimensões distintas da realidade e do ser social, tendo o ambiente da ciência, da filosofia e da práxis objetiva dos sujeitos históricos como palcos de embates e contendias no impossível consenso em uma sociedade de desiguais e diferentes. Mas que, em nosso viés, não podem prescindir, na busca do conhecer, da tensão dialética entre totalidade e essência, pois entendemos a dialética como sendo o próprio movimento do pensamento e que se expressa em termos lógicos formais.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T.; HABERMAS, J. **Coleção Os Grandes Cientistas Sociais**. Vol.15, série Sociológica. São Paulo: Ática, 1980.

ALBERT, H. et al. **La Disputa del Positivismo en el Filosofia Alemã**. México: Editorial Grijalbo, 1980.

KOSIK, K. **Dialética do Concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

MARX, K. **O capital**. Vol. III. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

POPPER, K. **Lógica das Ciências Sociais**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1978.

DESENVOLVIMENTO HUMANO: UMA ABORDAGEM SÓCIO-HISTÓRICA

Data de aceite: 15/05/2020

Data da submissão: 22/03/2020

Sandra Maria do Nascimento Moreira

Universidade de Uberaba

Uberaba - MG

<http://lattes.cnpq.br/9217099631245424>

Orlando Fernández Aquino

Universidade de Uberaba

Uberaba - MG

<http://lattes.cnpq.br/3057303572525193>

Vania Severino

Prefeitura Municipal de Uberaba

Uberaba – MG

<http://lattes.cnpq.br/5285676110425695>

RESUMO: O desenvolvimento de cada indivíduo é um processo dinâmico de construção que ocorre exclusivamente pela participação da pessoa nas atividades socialmente organizadas e no contexto histórico-social em que se desenvolve. O objetivo deste artigo é compreender como se processa o desenvolvimento humano. A estratégia metodológica adotada neste artigo foi a pesquisa bibliográfica. Como resultado desta pesquisa concluímos que se as crianças se desenvolverem desde a mais tenra idade, fora da sociedade e dos fenômenos por ela criados,

o seu nível de desenvolvimento provavelmente será igual ao dos animais. Não serão capazes de dominar a linguagem e nem o pensamento e, conseqüentemente seus movimentos em nada se assemelharão aos dos humanos. Cada indivíduo aprende com o próximo que convive a se tornar humano.

PALAVRAS-CHAVE: Desenvolvimento. Desenvolvimento infantil. Teoria histórico-cultural.

HUMAN DEVELOPMENT: A SOCIO-HISTORICAL APPROACH

ABSTRACT: The development of each individual is a dynamic process of construction that occurs exclusively through the participation of the person in socially organized activities and in the historical-social context in which it develops. The objective of this article is to understand how human development is processed. The methodological strategy adopted in this article was the bibliographic research. As a result of this research we concluded that if children develop from a very early age, outside of society and the phenomena created by it, their level of development will probably be equal to that of animals. They will not be able to master language or thought and consequently their

movements will not resemble those of humans at all. Each individual learns from his fellow human beings.

KEYWORDS: Development. Child development. Historical-cultural theory.

1 | INTRODUÇÃO

Em se tratando de desenvolvimento humano é necessário que tenhamos consciência de que alguns aspectos são básicos para a existência do homem e posteriormente para início e manutenção de seu desenvolvimento. Os homens devem estar em condições de viver e para viver, é preciso antes de tudo comer, beber, ter habitação, vestir-se, dentre outras necessidades secundárias, porém não menos importantes para seu desenvolvimento. A produção dos meios que permitam a satisfação destas necessidades, a produção da própria vida material é uma condição fundamental da vida de todo homem, que ainda hoje como a milhares de anos, deve ser cumprido todos dias e todas as horas apenas pelo simples fato para se manter vivo na sociedade.

A vida do homem é renovada a cada dia a partir do momento em que começam a criar outros homens, a procriar: e a relação entre homem e mulher, entre pais e filhos, a família. A produção da vida, tanto da própria, no trabalho, como da alheia, na procriação possui uma dupla relação: de um lado, como relação natural, de outro como relação social – social no sentido de que se entende por isso a cooperação de vários indivíduos, quaisquer que sejam as condições, a maneira e o fim.

Nos animais primatas a atividade, em relação a natureza, é biologicamente determinada. A sobrevivência da espécie se dá basicamente por meio de sua adaptação ao meio. Por mais sofisticada que possam ser as atividades dos animais, elas ocorrem com pequenas modificações na espécie, uma vez que a transmissão da experiência e feita quase que exclusivamente pelo código genético. Já a ação humana, por sua vez, não é biologicamente determinada. As características do ser humano não são transmitidas através da herança genética, pois não se acumulam no organismo humano, contudo se dá sobretudo pela incorporação das experiências e conhecimentos dados e transmitidos de geração a geração. A transmissão dessas experiências e conhecimentos possibilita que a nova geração não volte ao ponto de partida da que a antecedeu. São criadas e desenvolvidas ao longo do processo histórico, através do processo de objetivação, gerado a partir da apropriação da natureza pelo homem. A esse processo, Marx e Engels denominam de apropriação.

É notório que a atuação do homem se diferencia do animal porque, uma vez que ao alterar a natureza, por meio de sua ação, torna-a humanizada. Concomitantemente, o homem altera a si próprio por intermédio dessa interação

Não há como não considerar que o ser humano não vive isoladamente, ao

contrário depende de outros para sobreviver. Há interdependência dos seres humanos em todas as formas da atividade humana. Quaisquer que sejam suas necessidades – da produção de bens a elaboração de conhecimentos, costumes, valores, dentre outros, elas são criadas, atendidas e transformadas a partir da organização e do estabelecimento de relações entre outros homens.

2 | DESENVOLVIMENTO

Para o pesquisador Piaget (1988), o desenvolvimento cognitivo do indivíduo advém por meio de constantes desequilíbrios e equilibrações. O aparecimento de uma nova possibilidade orgânica no indivíduo ou a mudança de alguma característica do meio ambiente provoca a ruptura do estado de repouso. De acordo com o autor são necessários acontecer para alcançar um novo estado de equilíbrio. O primeiro recebe o nome de assimilação. Através dele organismo – sem alterar suas estruturas – desenvolve ações destinadas a atribuir significados, a partir da sua experiência anterior, aos elementos do ambiente com os quais interage. No mecanismo de assimilação existe o processo de incorporação das coisas e pessoas à atividade própria do sujeito, ou seja, assimilar o mundo exterior às estruturas já edificadas. O outro mecanismo é nomeado de acomodação. Neste mecanismo o organismo é levado a alterar-se, a reajustar, a transformar as estruturas já construídas para assim acomodá-las aos objetos externos, isto é, as demandas impostas pelo ambiente.

Ainda que assimilação e acomodação sejam processos distintos e opostos, numa realidade eles ocorrem ao mesmo tempo. Exemplo: quando um aluno se depara com um conteúdo novo, que não faz parte do seu universo de conhecimento, ele de acordo com o pensamento de Piaget, se desequilibra. Assim, o aluno, aciona o mecanismo de assimilação na medida em que passa a atribuir significados a esse novo conteúdo a partir de sua experiência anterior. concomitantemente, para compreender melhor o novo conteúdo é necessário que ele altere sua postura, em termos de estratégia de leitura, por exemplo, para poder assimilá-lo de maneira mais eficaz. Assimilando os objetos, a ação e o pensamento são levados a se acomodarem a estes, a se reajustarem por ocasião de cada variação exterior sofrida. Pode-se chamar adaptação ao equilíbrio destas assimilações e acomodações. Esta é, para Piaget, a forma geral de equilíbrio psíquico ou cognitivo.

Segundo Piaget (1988) o desenvolvimento mental e assim como a aprendizagem aparecerão, em sua organização progressiva como uma adaptação sempre mais precisa à realidade. Definiu o desenvolvimento como sendo um processo de equilibrações sucessivas. Para ele, o desenvolvimento permeia por quatro etapas distintas sendo elas: sensório-motora, pré-operatório, operações concretas e

operações formais.

A primeira etapa, sensório-motor, compreende do nascimento até, por volta dois anos de idade. Essa etapa, segundo Piaget, é marcada por extraordinário desenvolvimento mental. A criança baseia-se apenas em percepções sensoriais e em esquemas motores para resolver seus problemas, que são essencialmente práticos, como por exemplo, bater numa caixa, jogar um brinquedo ou pegar um objeto. Considera-se que a criança não tem pensamento. Isto porque, nessa idade, a criança ainda não dispõe da capacidade de representar eventos, de evocar o passado e de referir-se ao futuro, pois só conseguira representar esses feitos mediante o aparecimento da linguagem que ocorrera apenas na próxima etapa.

A segunda etapa, pré-operatório, passa a ocorrer por volta dos dois anos, e assinalada pelo advento da linguagem oral. A troca e a comunicação entre as pessoas evidencia o aparecimento da linguagem. Ela permitirá à criança dispor, além da inteligência prática construída na fase sensório-motoras, da possibilidade de ter esquemas interiorizados de ação, chamados de esquemas representativos ou esquemas simbólicos. Eles são, segundo Piaget esquemas que envolvem uma ideia pré-existente a respeito de alguma coisa. Ela pode, por exemplo, substituir objetos, situações e pessoas por símbolos, que, no caso representam as palavras. Se origina, pois, o pensamento sustentado por conceitos. E o pensamento egocêntrico, ou seja, tem como ponto de referência a própria criança.

Importante salientar que este período, pré-operatório, é chamado de pré-operatório porque a criança ainda não é capaz de perceber que é possível retornar, mentalmente, ao ponto de partida. Por exemplo se pedíssemos a uma criança para acrescentar duas bolas de brinquedo a uma determinada quantidade de bolas de brinquedo e depois para retirar a mesma quantidade, a mesma na concepção de Piaget, não perceberia que se manteve a mesma quantidade. A criança apenas perceberia se fizesse novamente a contagem.

Através da linguagem a criança é capaz de contar suas ações. De reconstituir o passado e de evocá-lo na ausência de objetos sobre os quais se referiram as condutas anteriores. De antecipar as ações futuras, ainda não concretizadas, e até de substituí-las, por vezes pela palavra isolada, sem nunca as realizar. Este é o ponto de partida do pensamento qual indica, portanto, inteligência capaz de ações interiorizadas. As chamadas pelo autor de ações mentais.

A terceira etapa, operatório concreta, em torno dos sete anos, o pensamento da criança passa por grandes alterações, pois, coincide com o início da escolaridade da criança. Nesta etapa que o pensamento lógico, objetivo, adquire preponderância. Ao longo dela, as ações interiorizadas vão-se tornando cada vez mais reversíveis, moveis e flexíveis. O pensamento se torna menos egocêntrico, menos centrado no sujeito. Em segundo lugar, o pensamento é chamado operatório porquê é reversível:

o sujeito pode retornar, mentalmente, ao ponto de partida. A criança sabe por exemplo que $3+5=8$, sabe que $8-3=5$, e ainda, $8-5=3$. Por meio da construção das operações é possível a elaboração da noção de conservação. O pensamento baseia-se mais no raciocínio que na percepção. A criança tem noção de conservação quanto a massa, peso e volume dos objetos. O pensamento operatório é denominado concreto porque a criança apenas consegue pensar corretamente se os exemplos ou materiais que ela utiliza para formar seu pensamento existem de fato e podem ser observados. A criança ainda não consegue ainda pensar abstratamente, apenas com base em proposições e enunciados. Apenas consegue pensar corretamente, com lógica, se o conteúdo do seu pensamento estiver representando por uma realidade concreta.

Na quarta, etapa operatorioformal, pensamento da criança se torna livre das limitações da realidade concreta. A partir dos 13 anos, a criança já é capaz de raciocinar logicamente mesmo que o conteúdo do seu pensamento seja falso. Ela pode pensar de modo lógico e correto mesmo com um conteúdo de pensamento incompatível com a realidade. A libertação do pensamento apenas concreto, adquirido na etapa operatorioformal, possibilitará ao adolescente pensar e trabalhar não apenas com a realidade concreta, mas também com a realidade possível. A partir dos 13 anos o raciocínio pode lançar mão de hipóteses, uma vez que estas não são, a priori, falsas ou verdadeiras: são somente possibilidades. A construção típica da etapa operatorioformal é assim, o raciocínio hipotético-dedutivo, o qual permitirá ao adolescente estender seu pensamento até o infinito.

O desenvolvimento cognitivo do indivíduo se inicia quando ele nasce e termina na idade adulta, e comparável ao crescimento orgânico. Orienta-se, essencialmente, para o equilíbrio. A vida mental pode ser concebida como evoluindo na direção de uma forma de equilíbrio final, representada pelo “espírito” adulto na concepção do pesquisador. Para ele a noção de equilíbrio é o alicerce de sua teoria. Todo organismo procura manter um estado de equilíbrio ou de adaptação com seu meio, procurando superar perturbações na relação que ele estabelece com o meio. O pesquisador denomina de majorante o processo dinâmico e constante do organismo em buscar um novo e superior estado de equilíbrio (PIAGET, 1988).

Wallon (1995), diferentemente de Piaget, enfatiza o desenvolvimento infantil como um processo descontínuo e eminentemente social. Para este autor desenvolvimento do ser humano é uma construção progressiva que se sucedem em fases com predominância afetiva e cognitiva. O desenvolvimento da criança aparece de maneira descontínua, marcado por contradições e conflitos, resultado da maturação e das condições ambientais, provocando alterações qualitativas no seu comportamento em geral. Este autor divide o desenvolvimento humano em cinco estágios: impulsivo-emocional, sensório motor e projetivo, personalismo,

pensamento categorial e puberdade-adolescência.

É prudente deixar claro que de acordo com as defesas de Wallon, o ritmo no qual se sucedem as etapas do desenvolvimento não se dá de forma contínua, mas é marcado por rupturas, retrocessos e reviravoltas, provocando em cada etapa profundas mudanças nas anteriores. Assim, a passagem dos estágios de desenvolvimento não se dá linearmente, por ampliação, mas por reformulação, instalando-se no momento da passagem de uma etapa a outra, crises que refletem a conduta da criança. Conflitos se instalam nesse processo e são de origem exógena quando resultantes dos desencontros entre as ações da criança e o ambiente exterior, estruturado pelos adultos e pela cultura e endógenos e quando gerados pelos efeitos da maturação nervosa. Esses conflitos agem, pois como molas propulsoras do desenvolvimento da criança.

O primeiro estágio, impulsivo-emocional, ocorre no primeiro ano de vida. A predominância da afetividade orienta as primeiras reações do bebê às pessoas, às quais intermediam sua relação com o mundo físico divide-se em três momentos:

- entre 0 a 2-3 meses. Este para o pesquisador Wallon, é um estágio de impulsividade motriz pura. Predomínio das reações puramente fisiológicas (espasmos, contrações, gritos);
- dos 3 a 9 meses, estágio emocional. Aparição da mímica (sorriso). Preponderância das expressões emocionais como modo dominante das relações criança-ambiente;
- dos 9 a 12 meses. Começo de sistematização dos exercícios sensório-motores.

O segundo estágio, sensório motor e projetivo, vai até por volta dos três anos. A aquisição da marcha e da preensão, dão à criança maior autonomia na manipulação de objetos e na exploração dos espaços. Também, nesse estágio, ocorre o desenvolvimento da função simbólica e da linguagem. O termo projetivo refere-se ao fato de a ação do pensamento precisar dos gestos para se exteriorizar. O ato mental «projeta-se» em atos motores. Para Wallon, o ato mental se desenvolve a partir do ato motor. Este estágio se divide em dois momentos:

- 12 a 18 meses: Período sensório motor. Comportamento de orientação e investigação. Exploração do espaço circundante, ampliada mais tarde pela locomoção. Inteligência das situações;
- 18 meses a 2-3 anos: Estágio projetivo. Imitação, simulacro, atividade simbólica. Aparição da inteligência representativa discursiva.

O terceiro estágio, personalismo, importante para a formação do caráter, ocorre dos três aos seis anos. Nesse estágio desenvolve-se a construção da consciência de si mediante as interações sociais, reorientando o interesse das crianças pelas pessoas; se divide em três momentos:

- 3 anos: Crise de oposição. Independência progressiva do eu (emprego do

“eu”). Atitude de recusa que permite conquistar e salvaguardar a autonomia da pessoa;

- 4 anos: Idade da graça. Sedução do outro, idade do narcisismo;
- 5 a 6 anos: Representação de papéis. Imitação de personagens, esforço de substituição pessoal por imitação.

O quarto estágio, pensamento e categorial, os progressos intelectuais dirigem o interesse da criança para as coisas, para o conhecimento e conquista do mundo exterior; se divide também em três momentos:

- 6 a 7 anos: Desmame afetivo, “idade da razão”, idade escolar. Poder de autodisciplina mental (atenção). Brusca regressão do sincretismo;
- 7 a 9 anos: Constituição da rede de categorias, dominadas por conteúdos concretos; 9 a 11 anos: Conhecimento operativo racional, função categorial.

O quinto estágio, puberdade-adolescência, ocorre nova definição dos contornos da personalidade, desestruturados devido às modificações corporais resultantes da ação hormonal. Questões pessoais, morais e existenciais são trazidas à tona. se divide, assim como a anterior em três momentos:

- Crise da puberdade. Retorno ao eu corporal e ao eu psíquico (oposição);
- Dobra do pensamento sobre si mesmo (preocupações teóricas, dúvida);
- Tomada de consciência de si mesmo no tempo (inquietações metafísicas, orientação de acordo com eleições e metas definidas).

É importante considerarmos que para Wallon na sucessão de estágios há uma alternância entre as formas de atividades e de interesses da criança, denominada de “alternância funcional”, onde cada fase predominante (de dominância, afetividade, cognição), incorpora as conquistas realizadas pela outra fase, construindo-se reciprocamente, num permanente processo de integração e diferenciação. O pesquisador destaca o papel da emoção no desenvolvimento humano, pois, todos os contatos que a criança estabelece com as pessoas que cuidam dela desde o nascimento, são feitos de emoções e não somente cognições. Suas ideias são baseadas em quatro elementos básicos que se comunicam entre si: afetividade, emoções, movimento e formação do eu.

De acordo com as ideias de Wallon, podemos descrevê-los da seguinte forma:

- **Afetividade** - possui papel fundamental no desenvolvimento da pessoa pois é por meio delas que o ser humano demonstra seus desejos e vontades. As transformações fisiológicas de uma criança (nas palavras de Wallon, em seu sistema neurovegetativo) revelam importantes traços de caráter e personalidade.
- **Emoções** - é altamente orgânica, ajuda o ser humano a se conhecer. A raiva, o medo, a tristeza, a alegria e os sentimentos mais profundos possuem uma função de grande relevância no relacionamento da criança com o meio. Movimento- as emoções da organização dos espaços para se movimentarem.

Deste modo, a motricidade tem um caráter pedagógico tanto pela qualidade do gesto e do movimento, quanto pela maneira com que ele é representado. Ao insistir em manter a criança imobilizada, a escola infelizmente, acaba por limitar o fluir de fatores necessários e importantes para o desenvolvimento completo da pessoa.

- **Formação do eu** - a construção do eu depende essencialmente do outro. Com maior ênfase a partir de quando a criança começa a vivenciar a “crise de oposição”, na qual a negação do outro funciona como uma espécie de instrumento de descoberta de si própria. Isso acontece mais ou menos em torno dos 3 anos, quando é a hora de saber que “eu” sou. Imitação, manipulação e sedução em relação ao outro são características comuns nesta fase do indivíduo.

Para Wallon, o desenvolvimento cognitivo ser humano, está alicerçado nos fundamentos da “psicogênese da pessoa completa”. Essa concepção psicogenética pregada por Wallon afirma que a criança deve ser compreendida de forma completa, íntegra.

A pessoa deveria ser compreendida em seus aspectos biológico, afetivo, social e intelectual. Por isso que essa teoria era comumente chamada de Teoria da Psicogênese da pessoa completa. Aborda em suas linhas aspectos muito importantes como a ênfase no aspecto emoção, no aspecto orgânico e o papel do outro na formação da pessoa. O aspecto emoção na teoria do pesquisador tem uma grande importância, na medida em que considera a emoção como fator imprescindível na gênese da inteligência. Wallon postula desta maneira que a gênese da inteligência humana é genética e organicamente social e sua estrutura orgânica depende da intervenção da cultura para se atualizar.

Vigotski (1997), coaduna seu pensamento com o de Wallon, e também se contrapõe a Piaget, ao ver o desenvolvimento do ser humano como resultante do meio em que ele vive. Para este pesquisador desenvolvimento psicológico tem a sua *gênese na vida* social. Ou seja, o desenvolvimento psicológico de cada indivíduo é um processo dinâmico de construção que ocorre exclusivamente pela participação da pessoa nas atividades socialmente organizadas no contexto histórico-social em que se desenvolve.

Vigotski e Luria (2007) defendem que análogas as funções, historicamente formadas nas crianças, não são, desde o ponto de vista filogênico, produto da evolução biológica da conduta, mas sim resultado do desenvolvimento histórico da personalidade humana, e do ponto de vista da ontogênese estas funções contam também com uma história própria de desenvolvimento, estreitamente conectada com sua função biológica, porém não coincide com ela. Os investigadores denominam esta situação como história de formação ou desenvolvimento. “É o aparecimento no desenvolvimento da criança de novas formações históricas convergentes com estratos comportamentais primitivos comparativamente, o que nos é apresentado

como a chave, sem a qual o uso de instrumentos e formas superiores de comportamento, não podem ser abertos e nem revelados” (VIGOTSKI; LURIA, 2007, p. 44).

Para nós o desenvolvimento não é pensado como algo natural nem mesmo como produto exclusivo da simples maturação do organismo e sim como um processo em que está presente na maturação do organismo, com o contato com a cultura produzida pela humanidade e as relações sociais que permitem a aprendizagem do indivíduo. Nesta perspectiva aparece então o “outro” como alguém fundamental, pois este outro é que nos orienta no processo de apropriação da cultura do meio em que se vive.

A atividade do ser humano acontece no meio socioeducativo em um processo de inter-relações mútuas com outras pessoas, sejam elas familiares, amigos, professores, líderes comunitários, etc., fazendo uso das ferramentas apresentadas por seu ambiente: a língua, a cultura, a comunicação humana, os objetos da vida material, os quais terminam por ser apropriados e representados conceitualmente pela criança e passando a formar parte da bagagem de sua cultura. Neste enfoque, o desenvolvimento humano deve ser entendido como um processo complexo, não lineal, as vezes abrupto e traumático. Vigotski afirma que desenvolvimento:

O caracterizam em primeiro lugar, *formações qualitativamente novas*, com ritmo próprio que *precisam sempre mediações especiais*. É certo que nas primeiras idades observa-se um ritmo de desenvolvimento máximo das premissas que condicionam o desenvolvimento posterior da criança. *Os órgãos e as funções elementares básicas maduram antes que as superiores*. Mesmo assim, é errado supor que tudo o desenvolvimento se limita ao crescimento das funções elementares, essenciais, que são as *premissas das facetas superiores da personalidade*. Se investigássemos as facetas superiores o resultado seria inverso; o ritmo, a cadência de sua formação seria mínima nos primeiros anos do *drama geral do desenvolvimento e máximo ao final dele* (VIGOSKI, 1997a, p. 254.).

A leitura cuidadosa dessa citação nos leva à reflexão de que o desenvolvimento da criança, e dos sujeitos humanos em geral, se manifesta quando aparecem *formações novas*, ou seja, reestruturações da personalidade em cada novo estágio do desenvolvimento. Isto pode-se observar muito bem no trânsito da criança da idade infantil para a idade escolar ou da adolescência para a idade adulta, como se verá nos capítulos que seguem. Esses trânsitos, diz o autor, precisam de *mediações especiais*, já seja da família, dos professores, de outros colegas, das experiências sociais e educacionais, dos conceitos e conhecimentos, pois eles não acontecem de maneira espontânea. Nesta linha de pensamento é importante compreender que há um conjunto de *funções básicas* (a língua, a capacidade de comunicação e de expressão, a sensações, a percepção, a memória involuntária) que maduram primeiro para logo dar passo a maturação das funções psicológicas culturais ou superiores. As mudanças no processo de desenvolvimento dos seres humanos

se produzem a todos os níveis simultaneamente: hormonal, biológico geral, psicológico, comportamental, emocional, cognitivo, valorativo e de maturação das funções intelectuais. Esse processo não é aditivo, nem exponencial. É complexo, traumático, contraditório, muitas vezes a saltos e descreve a sua própria curva de evolução.

Vigotski descobre o que ele chama de lei básica do desenvolvimento, a qual “é a diferencia no tempo de maturação das diversas facetas da personalidade, de suas distintas propriedades” (VIGOTSKI, 1997a, p. 266). Isso significa que uns processos já têm encerrado o seu ciclo de resultados, quando outros estão ainda em processos de maturação.

O autor inaugura uma nova abordagem do processo de desenvolvimento infantil, analisando-o pelo prisma das leis da lógica dialética. O desenvolvimento não constitui um processo puramente evolutivo, que se processaria pela via de mudanças lentas e graduais, mas caracteriza-se por rupturas e saltos qualitativos e mudanças essenciais nas próprias forças motrizes do processo. Defende que a alternância de períodos estáveis e críticos caracteriza o desenvolvimento. Nos períodos estáveis, o desenvolvimento se deve principalmente a modificações “microscópicas” da personalidade da criança, que vão se acumulando e se aparecem mais tarde como uma repentina formação qualitativamente nova em uma idade. Já nos períodos de crise produzem-se mudanças e rupturas bruscas e fundamentais na personalidade da criança em um tempo relativamente pequeno os quais, por conseguinte produzem uma nova qualidade de relação da criança com o meio em que ela vive.

(...) a essência de toda crise reside na reestruturação da vivência anterior, reestruturação que reside na mudança do momento essencial que determina a relação da criança com o meio, isto é, na mudança de suas necessidades e motivos que são os motores de seu comportamento (VIGOTSKI, 1996, p.385).

Vigotski (1995) compreende o desenvolvimento infantil como:

(...) um processo dialético que se distingue por uma complicada periodicidade, a desproporção no desenvolvimento das diversas funções, as metamorfoses ou transformações qualitativas de umas formas em outras, o entrelaçamento complexo de processos evolutivos e involutivos, o complexo cruzamento de fatores externos e internos, um complexo processo de superação de dificuldades e de adaptação (p.141).

Vigotski caracteriza o desenvolvimento por formações qualitativamente novas, com ritmo próprio, as quais exigem sempre medidas especiais. Para ele errado admitir que todo o desenvolvimento, se priva ao crescimento das funções elementares, essenciais, que são as premissas das facetas superiores da personalidade. (VIGOTSKI, L.V. 1932).

Contrapondo as ideias de Piaget, Vigotski (1932) defende que não há e não

pode haver outro critério para distinguir os períodos concretos de desenvolvimento ou as idades da criança, exceto para as novas formações, graças ao qual é possível determinar o que é essencial em cada idade. O pesquisador entende, assim como nós que, por novas formações o novo tipo de estrutura da personalidade e sua atividade, as mudanças psicológicas e sociais que ocorrem pela primeira vez em cada idade e determinam, no aspecto mais importante e fundamental, a consciência da criança, sua relação com o meio ambiente, sua vida interna e externa, todo o curso de seu desenvolvimento no período em questão.

O pesquisador Leontiev (2001), converge suas ideias com Wallon e Vigostki quando diz acreditar na existência de momentos críticos, rupturas e mudanças qualitativas no curso do desenvolvimento infantil. Este autor postula também que assim como Vigotski que o homem é um ser de natureza *social*, que tudo o que tem de humano nele provém da sua vida em *sociedade*, no seio da *cultura* criada pela humanidade. Este pesquisador mostra em seus estudos que no século passado, pouco após o aparecimento do livro de Darwin, A Origem das espécies, Engels, sustentando a ideia de uma origem animal do homem, mostrada ao mesmo tempo que o homem é profundamente distinto dos seus antepassados animais e que a hominização resultou da passagem à vida numa sociedade organizada na base do trabalho; que esta passagem modificou a natureza do homem e que marcou o início de um desenvolvimento que, diferente do desenvolvimento dos animais, estava e está submetido não às leis biológicas, mas consideravelmente as leis sócio-históricas (LEONTIEVI. 1978).

3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Postulamos, com no pensamento histórico-cultural que, se as crianças se desenvolverem desde a mais tenra idade, fora da sociedade e dos fenômenos por ela criados, o seu nível de desenvolvimento provavelmente será igual aos dos animais não e não serão capazes de possuírem linguagem e nem pensamento e os seus próprios movimentos em nada se assemelhariam aos dos seres humanos

Para Leontiev (1978) as aptidões e caracteres especificamente humanos não se transmite por hereditariedade biológica, mas são adquiridas no decurso da vida por um processo de apropriação da cultura criada pelas gerações precedentes. Razão por que *todos* os homens, possuem as disposições elaboradas no período de formação do homem e que permitem, quando reunidas as condições requeridas, a realização deste processo desconhecido no mundo dos animais.

Desta forma cada indivíduo aprende com o próximo que convive a se tornar um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não é suficiente para viver em sociedade, ou seja, é necessário ainda contrair o que foi alcançado no decorrer do

desenvolvimento histórico da sociedade humana. O indivíduo é colocado diante de uma imensidade de riquezas acumuladas ao longo dos séculos por inumeráveis gerações de homens, os únicos seres, no nosso planeta, que são considerados criadores. Para Leontiev (1978), as gerações humanas morrem e sucedem-se, mas aquilo que criaram passa às gerações seguintes que multiplicam e aperfeiçoam pelo trabalho e pela luta as riquezas que lhes foram transmitidas e “passam o testemunho” do desenvolvimento da humanidade.

REFERÊNCIAS

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LEONTIEV, A.N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, L.S., LURIA, A.R. & LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 9ª ed. São Paulo: Ícone, 2001.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. 23a ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1998.

VIGOTSKI, L. S; LURIA, A. R. **El instrumento y el signo en el desarrollo del niño**. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje, 1930/2007, p. 88.

VIGOTSKI, L. S. El problema de la edad. In: **Obras Escogidas**. T. IV. Segunda Edición. Madrid: Visor, 1932/1997, p. 251-273.

_____. **Obras Escogidas**, tomo III. Madri: Visor, 1995.

WALLON, H. **Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. Isabel Galvão Petrópolis: Vozes, 1995.

A FORMAÇÃO DO PESQUISADOR EM CIÊNCIAS HUMANAS: UMA VISÃO, HOJE

Data de aceite: 15/05/2020

Alessandro Carvalho Sales

Unifesp – Universidade Federal de São Paulo
São Paulo – SP

Este texto é a versão revista de uma apresentação realizada no Instituto Sedes Sapientiae, em São Paulo – SP, por ocasião do evento *Entre a Balbúrdia e a Barbárie: a Universidade e a Pesquisa em Questão*, organizado pelo Curso de Especialização em Orientação Profissional e de Carreira do Instituto Sedes Sapientiae, em novembro de 2019. Agradeço a Christiane Cardoso Ferreira pelo convite.

RESUMO: Este texto busca inventariar alguns dos atributos relevantes para a formação de um pesquisador em Ciências Humanas. Um deles, no entanto, se sobressai e aponta para a condição do pensamento e sua força crítica como um requisito fundamental. Problematizando tal necessidade, o trabalho tece ainda considerações a respeito de algumas das atuais políticas do ensino superior no Brasil.

PALAVRAS-CHAVE: Ciências Humanas; Pesquisa; Pensamento; Crítica; Deleuze.

ABSTRACT: This text tries to list some of the relevant attributes for the formation of a researcher in Human Sciences. One of them,

however, stands out and points to the condition of thinking and its critical power as a fundamental requirement. Problematizing this need, the work also makes considerations about some of the current higher education policies in Brazil.

KEYWORDS: Human Sciences; Research; Thinking; Criticism; Deleuze.

1 | INTRODUÇÃO: BALBÚRDIA TERRAPLANISTA

Começamos por uma notícia recente, relativa à questão do chamado terraplanismo. Trata-se, tudo indica, de uma espécie de sintoma, mais um na verdade, de um certo estado de coisas que tem sido especialmente o de nossa *terra brasilis*, ao menos desde as últimas eleições de 2018. A seguinte citação nos servirá como pretexto e entrada, a propósito de nossos alvos no presente texto. Vejamos:

Na frente do Teatro Liberdade, na região central de São Paulo, um homem gravava, por volta das 8h20 da manhã de domingo (10), vídeos com pessoas em uma aglomeração. Ao fim de cada entrevista, ele puxa o bordão “a Terra é”, ao que os mais próximos respondem “plana!”. Todos ali esperavam o início da primeira Convenção Nacional da Terra Plana, a FlatCon. Com um público de cerca de 400 pagantes, segundo os organizadores, o evento reuniu pessoas de diferentes profissões e regiões do país, todos com a crença em comum de que a Terra não é redonda. (MOREIRA, Folha de São Paulo, 11 de novembro de 2019)

Uma ideia a princípio esdrúxula como a de terraplanismo passou a se mostrar sem nenhum pejo, sem pudor, a ter mesmo cabimento e a circular facilmente, a ganhar, aliás, alguma visibilidade. Segundo pesquisa Datafolha, realizada em 4 e 5 de julho de 2019, 7% dos brasileiros, ou seja, o que corresponderia a 11 milhões de habitantes, eles acreditam que a Terra é plana (cf. GARCIA, Folha de São Paulo, 14 de julho de 2019).

O que isso indica? Certamente, para tentarmos colocar de saída o óbvio, fica apontado o afastamento radical de parcelas da população em relação ao que é requisitado a partir da ciência. Isso em nome de uma noção vulgar das coisas, de um senso comum e de um sentido de mundo que não requerem comprovação, muitas vezes nem mesmo argumentação, para poder girar livremente entre conjuntos de pessoas.

Mas, enquanto sintoma, o contexto, sabemos, é bem mais amplo. Este pode talvez ganhar melhores contornos em função das manifestações do atual ministro da Educação, Abrahan Weintraub. Uma delas, veiculada em 30 de abril de 2019, ficou marcada: “Universidades que, em vez de procurar melhorar o desempenho acadêmico, estiverem fazendo balbúrdia, terão verbas reduzidas” (AGOSTINI, O Estado de São Paulo, 30 de abril de 2019).

Desde então, é preciso dizer que o termo *balbúrdia* virou uma espécie de palavra-passe, uma senha através da qual busca o ministro expressar sua visão pouco científica e muito vulgar, ou, no limite, insensata e preconceituosa, acerca de como enxerga a condição das universidades públicas. O teatro do absurdo resta completo quando verificamos, na ocasião, as instituições que foram nominalmente ameaçadas – Universidade de Brasília, Universidade Federal Fluminense e Universidade Federal da Bahia –, todas tidas como centros de excelência dentro do panorama do ensino superior nacional.

É claro que, diante de acontecimentos desta ordem, da convenção terraplanista à balbúrdia do ministro da Educação, as ciências em geral, e as humanidades em particular, restam atônitas: como fazer frente a esses níveis de ataque, assim tão duros e injustos? Consideramos efetivamente que essas desqualificações, embora dirigidas à instituição universitária e às ciências como um todo, ganham ainda mais peso no tocante às áreas de humanas, uma vez tomadas, reconhecidamente, como um dos alvos sensíveis e preferenciais das atuais políticas ligadas à educação

superior no país.¹

De nossa parte, dentro do que nos cabe para este momento e tendo em vista o quadro apresentado, circunscreveremos um pouco mais em específico nossas perguntas: o que é um pesquisador em Ciências Humanas? Como formá-lo e qual a sua inconfundível relevância para as sociedades? E mais: o que pode o pesquisador em Ciências Humanas diante de notícias e situações como estas acima? Buscaremos refletir a respeito segundo a proposição de um conjunto de perspectivas e indagações outras, tudo chegando, possivelmente, em uma requisição singular.

2 | PARA A FORMAÇÃO DE UM PESQUISADOR EM CIÊNCIAS HUMANAS

Será que atuar como um pesquisador em Ciências Humanas tem a ver por exemplo com o domínio de um conjunto de técnicas, em geral ligadas a metodologias variadas de leitura e interpretação de textos – essa massa imensa de trabalhos que compõe o arcabouço teórico fundamental das humanidades?

Será que o pesquisador, no caso, é aquele que deve saber, na leitura de um texto acadêmico qualquer, rapidamente enxergar elementos de estrutura tais como o alvo ou mira fina do autor, mas também sua tessitura lógica, além do uso e da operacionalização de possíveis conceitos em pauta?

Aliás, será importante ao pesquisador conhecer bons manuais de lógica e de retórica, experimentar-se através de exercícios e mais exercícios, habilitar-se à exaustão em reconhecer e validar bons argumentos, tudo envolvendo por exemplo noções como as de dedução e indução?

Será que um bom pesquisador de uma boa escola de Ciências Humanas deve treinar-se para realizar e organizar fichamentos os mais variados, escrever comentários e explicações de textos de toda ordem, desde os autores primordiais nas áreas respectivas?

Deve o pesquisador sobretudo assim manejar a boa escrita acadêmica, isso em gêneros variados, por exemplo objetivando a um ensaio ou a uma resenha, ou saber fazer boas revisões bibliográficas com vistas talvez a um tema para o envio de um artigo para uma revista especializada? E tudo isso, quem sabe, no tempo, ganhando consistência rumo a um possível estilo próprio de composição textual?

Quanto às tradicionais e numerosas requisições da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), com quem, ao que nos parece, boa parte dos pesquisadores mantém algo como uma relação de amor e ódio, será de fato necessário desbravá-las e dominá-las em sua variedade?

1. Aqui, remetemos o leitor a uma entrevista de Renato Janine Ribeiro, ex-ministro da Educação, concedida a Eduardo Maretti, da Rede Brasil Atual, em 27 de abril de 2019 – *Janine Ribeiro: para governo, educação não é promessa, é ameaça*. Esta entrevista foi republicada em diversos outros veículos de informação. De resto, não é difícil encontrar textos e reportagens, em nossos principais jornais e sites de notícias, que fazem alusão à questão.

Conhecer um bom conjunto de matrizes e referenciais teóricos, do marxismo à psicanálise freudo-lacanianiana, da Escola de Frankfurt ao estruturalismo e pós-estruturalismo francês, dos fenomenólogos alemães aos filósofos analíticos anglo-saxônicos, sem esquecer, por favor, do pensamento brasileiro! – será isso necessário?

E que tal se será necessário ainda apresentar e construir bem, com paciência, propriedade e oportuna delimitação, nossos objetos de pesquisa? Como, aliás, saber sustentar pontos de vista efetivamente ricos e interessantes acerca deles?

Não será também de relevo problematizar propriamente o que pode ser conhecer, buscando fornecer contornos às diversas questões epistemológicas, muitas vezes tendo em vista, particularmente, os dilemas e desafios singulares do contemporâneo? Como, por essas direções, aprender a falar em método e em ciência?

Quem sabe tudo isso tendo finalmente, no horizonte, trabalhos mais amplos e mais especializados, não é mesmo? Um trabalho de conclusão de curso, uma monografia? Para os mais animados e interessados, o percurso pode, por sinal, seguir: uma dissertação de mestrado, uma tese de doutorado, um relatório de pós-doutorado... E há assim, claro, as premissas relativas aos projetos de pesquisa os mais variados: quantos desses projetos precisará o pesquisador redigir em seus itinerários de formação?

Sobretudo, o pesquisador, é interessante que ele tenha alguma sorte, encontre bons professores, bons orientadores, não deixe de com eles construir conexões... Tenha competência e sorte também quando for pleitear uma bolsa de estudos, pois a disputa não é pequena para ser contemplado, via agência de fomento e por um tempo determinado, com uma bolsa de mestrado ou de doutorado. Ao lado disso tudo, mais um quesito: manter o Currículo Lattes devidamente em dia, atualizado, é tarefa inescapável.

Será preciso ainda, divulgar e disseminar resultados, participar de simpósios, congressos e seminários, procurar revistas para publicação – de preferência, bem qualificadas. De outra parte, haverá ainda o pesquisador, provavelmente, que escrever pareceres de toda sorte, e será necessário aprender a fazê-lo, tendo em vista especialmente saber avaliar resumos e textos acadêmicos submetidos.

Não esqueçamos da condição da extensão, e será interessante ao futuro pesquisador propor, sempre que possível, cursos abertos às comunidades, com vistas a levar os conhecimentos adquiridos para além dos muros da universidade, valorizando outros tipos de público.

É bom também que ele saiba cada vez mais transitar, variar um pouco entre as áreas e saberes, não ser talvez tão “disciplinado” (apenas o suficiente), mas algo transdisciplinar. O conhecimento hoje, até mesmo mais do que interdisciplinar,

parece avançar de vez na direção do transdisciplinar.²

Deve o pesquisador em Ciências Humanas ser detentor de alguma *expertise* em línguas estrangeiras, ao menos duas, além do português? Parece mesmo que sim: inglês, francês, espanhol, alemão, russo, mandarim... Fazemos nossas apostas e escolhas, ler um autor na língua original e, ao mesmo tempo, efetuar bons trabalhos de tradução são atividades de realce em nossos contextos, cada vez mais internacionalizados.

Bom, listamos até aqui alguns itens, e certamente ainda há mais, relativamente aos quais deveria, tudo indica, o pesquisador em humanidades ganhar prática e alguma competência, cuidar de se exercitar e, neste exercício, tentar obter uma experiência de algum modo exitosa. Mas o que isso garante?

Pois temos finalmente a nítida impressão de que, nessa lista – em todo caso já algo numerosa e longa –, não chegamos ao principal ingrediente, aquele que é fundamental para a formação de um pesquisador em Ciências Humanas. Que componente essencial seria esse? Qual seria o seu valor?

3 | UM REQUISITO: O PENSAMENTO E SUA FORÇA CRÍTICA

É justamente aquele vetor quanto ao qual o presente Ministério da Educação, junto ao próprio governo federal como um todo, parecem guardar tanto receio. Pois notemos: pode o estudioso ser absolutamente bem-sucedido no extenso rol há pouco sugerido, em todo ele talvez e, no entanto, se lhe faltar esta característica, consideramos que não dispomos ainda de um pesquisador. É que o candidato, por assim dizer, se quiser mesmo pesquisar, precisa aprender a pensar, precisa saber pensar! E, para tanto, não há fórmulas nem regras dadas ou exatas, não é algo encontrável em manuais, trata-se mesmo de um longo aprendizado, de uma conquista.

Não é à toa, certamente, que há autores que apontam um salto epistemológico vital em nossa contemporaneidade, segundo o qual estaríamos passando, hoje, de uma característica teoria do conhecimento – tão presente nos termos da tradição e da modernidade –, para uma ideia atual e robusta de pensamento, do que significa pensar. Ou, de outro modo: mais crucial que conhecer talvez seja pensar, ao menos tal como alguns desses autores indicam e nos provocam.³

O tema do pensamento é aquele capaz de conferir às humanidades, hoje em dia, possivelmente, a sua singularidade maior. É isso que alguns governantes tanto temem – pois, ao contrário de buscar pensar e problematizar dificuldades e

2. Sobre a condição do transdisciplinar, sugerimos cf. o livro *O Sonho Transdisciplinar e as Razões da Filosofia* (JAPIASSU, 2006).

3. É o que podemos ver – embora cada um à sua maneira e segundo sua circunscrição conceitual própria – em autores como Nietzsche, Heidegger, Hannah Arendt e Deleuze, para citar alguns.

contextos, em geral eles apenas se dispõem sobre um conjunto básico de palavras de ordem em função dos quais, repetindo-se à enésima potência, desejam ordenar moral e dogmaticamente as coisas, as pessoas, os acontecimentos, buscando torná-los, a tudo, enfim, calmos e submissos, como se fosse isso possível, e dando voz ao fim e ao cabo, por outro lado, a toda sorte de fantasmas e de paranóias. Em nosso caso concreto, é preciso dizer: o pensamento tem sido a vítima principal, daí todo o ataque às universidades e às humanidades em particular.

Pois quem pensa não tem como não levar uma crítica incisiva a um estado de coisas como o nosso – e levá-la até o fim. Tal crítica é imanente a essa potência de pensar. Aqui, queremos citar o autor francês Gilles Deleuze (1925-1995), que, em um livro chamado *Nietzsche e a Filosofia*, afirma:

Quando alguém pergunta para que serve a filosofia, a resposta deve ser agressiva, visto que a pergunta se pretende irônica e mordaz. A filosofia não serve nem ao Estado nem à Igreja, que têm outras preocupações. Não serve a nenhum poder estabelecido. A filosofia serve para *entristecer*. Uma filosofia que não entristece a ninguém e não contraria ninguém não é uma filosofia. Ela serve para incomodar a besteira, faz da besteira algo vergonhoso. Não tem outra serventia, a não ser a seguinte: denunciar a baixeza do pensamento em todas as suas formas. (2018, p. 136, grifo do autor)

É preciso notar a radical força crítica que aí fica em jogo, a partir da filosofia, mas que bem podemos irradiar para os demais campos de humanas. É precisamente isso que, desesperadamente, precisa ser desqualificado, desvalorizado, reduzido ao silêncio, sob todas as formas. E, para tanto, haja instrumentos como uma suposta escola sem partido, haja mentiras e *fake news*, haja milícias digitais.

No entanto, é inevitável: não há como sustar o pensamento e seus devires críticos. Para cada balbúrdia de que fomos acusados, saberemos fazer um movimento ainda mais forte, ao ponto de mostrarmos que somos capazes de dar sentido às coisas, de que somos capazes de pensar! – eis aí, possivelmente, a balbúrdia maior.⁴

Na disputa gerada pelo ministro – ele que usou o termo para ironizar e desconstruir a pesquisa universitária, sobretudo em Ciências Humanas –, fizemos a nossa tarefa: empenhamos o termo *balbúrdia* de mais e novos sentidos, ressignificamos a palavra, nós nos apropriamos dela, denunciando, de outro modo, a baixeza de sua provocação.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS: BALBÚRDIA OU BARBÁRIE?

Exemplar, nessa direção, foi um comentário do reitor da Universidade Federal

4. Deleuze indica, em sua *Lógica do Sentido*, que “o sentido não é nunca princípio ou origem, ele é produzido” (1994, p. 75). As relações entre imagens do pensamento e produção de sentido é um dos cerne desse livro indispensável.

da Bahia, João Carlos Salles, à época mesmo do ocorrido. Ele declarou:

Balbúrdia é um dos termos que somos capazes de ressignificar e admitir o seguinte: a festa faz parte da vida universitária, é cultura. Somente pessoas que odeiam cultura, festa, podem rejeitar nossa balbúrdia. Só quem não conhece o diálogo entre as ciências, a confrontação de gerações que ocorre no espaço da universidade, pode ver indecência em nossa balbúrdia. A nossa universidade pode ser espaço de balbúrdia, porque ela nunca será o espaço da barbárie. (TAVEIRA, Século Diário, 3 de maio de 2019).

A universidade não será o espaço da barbárie até porque, ao contrário, ainda haveremos de construir um dia, quem sabe, uma filosofia da balbúrdia, festa das diferenças, mirada inclusiva de nossa era em plena *terra brasílis*, sem que no entanto percamos com isso critérios e balizas éticas, de preferência vitalistas. Mas não era o que já nos colocavam autores, entre outros, como Nietzsche, Deleuze e Bento Prado Jr. – para sugerir três grandes vultos do pensamento, aliás, da balbúrdia?⁵ E isso para além dos atoleiros niilistas, dos radicalismos, ou do vale-tudo a que a irracionalidade e o jogo baixo de certa política querem por vezes nos impingir e nos levar.

Finalmente, e quanto aos terraplanistas, eles que fizeram convenção em 2019 e, parece, já marcaram novo encontro neste ano de 2020, o que dizer? Não sabemos se há muito o que dizer. Em todo caso, há sim que seguir combatendo, ou ainda, para dizer de outra maneira, inventando modos de combate – indissociáveis, por sua vez, de práticas de pensamento.⁶ Seriam eles sensíveis a alguma possibilidade de escuta, de argumentação, de persuasão ou de convencimento? O fato é que, quando não se fazem presentes as figuras do pensamento, parece surgir uma necessidade dogmática e autoritária na direção de se refrear todo tipo de conversação. E o que fica em pauta, no caso, acaba por se configurar nos termos daquele conhecido plano de um ideal de eu que só consegue assumir um lugar no mundo à medida em que estabelece seu pertencimento e seu laço narcisistas a grupos que se assemelham bem mais a seitas do que a qualquer outra coisa.

Ganhamos assim o mote para concluir com outras duas referências de Deleuze, ambas de um livro chamado *A Imagem-Tempo*, capítulo sétimo – exatamente *O Pensamento e o Cinema*. Deleuze irá citar o diretor italiano Roberto Rossellini, um dos inventores do neo-realismo, a partir de uma entrevista ao *Cahiers du Cinéma*. A declaração é a seguinte:

5. Se Nietzsche e Deleuze são já notáveis, é preciso dizer que o brasileiro Bento Prado Jr. (1937-2007) é um de nossos mais férteis e recomendados filósofos. Professor emérito do Departamento de Filosofia da USP, além de ter contribuído na consolidação institucional da área no país, produziu uma condição autoral singular nos termos de sua criação filosófica, o que é cada vez mais reconhecido.

6. Uma certa ideia de combate é uma das marcas da filosofia de Deleuze. Sobre isso, cf., por exemplo, o texto *Para dar um fim ao juízo*, em *Crítica e Clínica* (1997).

Quanto menos o mundo é humano, mais cabe ao artista [e ao pesquisador em Ciências Humanas – nota de ACS] acreditar e fazer acreditar numa relação do homem com o mundo, já que o mundo é feito pelos homens. (Rossellini, *apud* Deleuze, 1990, p. 206)

Um pouco mais à frente, discorrendo sobre a necessidade de uma crença laica no mundo, neste mundo, e não em qualquer além-mundo ou supramundo, ou mesmo em algum mundo idealmente transformado, afirma o próprio Deleuze:

Precisamos de uma ética ou de uma crença, o que faz os idiotas rirem; não é uma necessidade de crer em outra coisa, mas uma necessidade de crer neste mundo, do qual, aliás, fazem parte os idiotas. (1990, p. 209)

Temos a impressão de que é preciso ver em Deleuze um grande pensador da balbúrdia. Ecoando João Carlos Salles, queremos dizer, portanto, ainda mais uma vez: viva a balbúrdia!

REFERÊNCIAS

DELEUZE, Gilles. Cinema 2 – A Imagem-Tempo. São Paulo: Brasiliense, 1990.

DELEUZE, Gilles. Crítica e Clínica. *Crítica e clínica*. São Paulo: ed.34, 1997.

DELEUZE, Gilles. Lógica do Sentido. São Paulo: Perspectiva, 1994.

DELEUZE, Gilles. Nietzsche e a Filosofia. São Paulo: N-1 Edições, 2018.

JAPIASSU, Hilton. O Sonho Transdisciplinar e as Razões da Filosofia. Rio de Janeiro: Imago, 2006.

AGOSTINI, Renata. MEC cortará verba de universidade por ‘balbúrdia’ e já enquadra UnB, UFF e UFBA. O Estado de S.Paulo, 30 de abril de 2019.

GARCIA, Rafael. 7% dos brasileiros afirmam que Terra é plana, mostra pesquisa. Folha de São Paulo, 14 de julho de 2019.

MARETTI, Eduardo. Janine Ribeiro: para governo, educação não é promessa, é ameaça. Rede Brasil Atual - RBA, 27 de abril de 2019.

MOREIRA, Matheus. Convenção em São Paulo reúne quem duvida de que a Terra seja redonda. Folha de São Paulo, 11 de novembro de 2019.

TAVEIRA, Vítor. Em evento na Ufes, João Carlos Salles, reitor da UFBA, respondeu a medidas do governo Bolsonaro.

Século Diário, 3 de maio de 2019.

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL: DIFERENTES PARADIGMAS E A PEDAGOGIA CRÍTICA

Data de aceite: 15/05/2020

Data de submissão: 10/02/2020

Maria de Jesus Assunção e Silva

Secretaria Municipal de Educação - PMT

Teresina – Piauí

CV: <http://lattes.cnpq.br/7153909675154561>

RESUMO: O objetivo deste trabalho é refletir acerca da formação continuada de professores da educação infantil tendo como foco os paradigmas subjacentes à nossa formação na interface com a pedagogia crítica a partir de autores como Adorno (1995), Alarcão (2001), Behrens (2007), Freire (1996), Giroux (1997), McLaren (1997), Nóvoa (1995), entre outros. Este estudo faz o traçado teórico da formação continuada, de forma sintética, ressaltando que a formação que rompe com os esquemas verticais e nos torna conscientes nos leva à humanização, à libertação autêntica em busca da emancipação ou empoderamento. Apresentamos também o delineamento dos paradigmas de formação que influenciaram e continuam a influenciar a formação de professores em nosso país fazendo uma conexão com a pedagogia crítica no sentido

de problematizar conceitos, reformular práticas conduzindo à construção da consciência crítica. A reflexão aqui tratada nos leva ao reconhecimento de que a pedagogia crítica deve nortear nossa formação continuada levando-nos a reconhecer e transformar as características antidemocráticas e opressivas do controle hegemônico para ressignificar nossa prática docente. O desenvolvimento metodológico pauta-se na Pesquisa Narrativa com o apoio do método autobiográfico para produção e recolha dos dados por tornar possível a compreensão dos sentidos e significados situacionais da vida profissional dos sujeitos envolvidos. A produção de dados deu-se a partir da escritura de memoriais e participação em grupos de discussão acerca da problemática investigada. Os resultados indicam preliminarmente que a formação continuada é de extrema necessidade ao aperfeiçoamento profissional docente por contribuir com a formação de cidadão conscientes, críticos, autênticos, produtores de saber que se consolidam no exercício autônomo de nossa profissão docente.

PALAVRAS-CHAVE: Formação continuada. Paradigmas. Pedagogia crítica.

CONTINUING TRAINING OF CHILDREN'S EDUCATION TEACHERS: DIFFERENT PARADIGMS AND CRITICAL PEDAGOGY

ABSTRACT: The aim of this work is to reflect on the continuing education of teachers of early childhood education focusing on the paradigms underlying our education in the interface with critical pedagogy from authors such as Adorno (1995), Alarcão (2001), Behrens (2007), Freire (1996), Giroux (1997), McLaren (1997), Nóvoa (1995), among others. This study makes the theoretical outline of continuing education, in a synthetic way, emphasizing that the formation that breaks with the vertical schemes and makes us aware leads us to humanization, to authentic liberation in search of emancipation or empowerment. We also present the outline of the training paradigms that influenced and continue to influence the training of teachers in our country making a connection with critical pedagogy in order to problematize concepts, reformulate practices leading to the construction of critical awareness. The reflection discussed here leads us to the recognition that critical pedagogy must guide our continuing education, leading us to recognize and transform the anti-democratic and oppressive characteristics of hegemonic control in order to reframe our teaching practice. The methodological development is guided by Narrative Research with the support of the autobiographical method for the production and collection of data for making it possible to understand the senses and situational meanings of the professional lives of the subjects involved. The production of data took place from the writing of memorials and participation in discussion groups about the investigated issue. The results preliminarily indicate that continuing education is extremely necessary for the professional development of teachers, as it contributes to the formation of conscious, critical, authentic citizens, producers of knowledge that are consolidated in the autonomous exercise of our teaching profession.

KEYWORDS: Ongoing training. Paradigms. Critical pedagogy.

1 | INTRODUÇÃO

No contexto atual, a formação continuada de professores tem sido tema recorrente nas discussões, reflexões e aprofundamento dos educadores que compreendem a importância do fenômeno educativo. Nesse sentido a formação continuada de professores da educação infantil se insere como campo investigativo amplo, tendo em vista ser uma realidade que apresenta especificidades que exigem do professor sólida formação teórico-prática e atualização permanente a partir de um compromisso ético político com a melhoria deste nível de ensino.

Assim, o desenvolvimento deste estudo objetiva refletir acerca da formação continuada de professores da educação infantil tendo como foco os paradigmas subjacentes à nossa formação na interface com a pedagogia crítica que se traduz

nas exigências do mundo atual acerca de práticas docentes questionadoras e problematizadoras vivenciadas a partir de teóricos da pedagogia crítica. Ressaltamos que este texto faz parte do aprofundamento teórico de minha tese de doutorado intitulada: Formação continuada de professores da educação infantil e suas relações com a reelaboração docente, pertencente ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí.

Este estudo fundamenta-se na abordagem qualitativa e constitui Pesquisa narrativa por contribuir com uma ação dos professores que envolve significados, arte, memória, na articulação do presente, passado e futuro, contribuindo para a compreensão das razões e motivações das professoras, tanto na formação, quanto na prática docente, por meio do olhar para si, no desenvolvimento da prática docente e da caminhada na vida formativa.

Os relatos adquiridos são resultados da escritura de memoriais autobiográficos e das conversas nos grupos de discussão efetivados em nossa pesquisa, oportunidade em que as professoras realizaram um exercício rememorativo de suas vidas (memorial) e a reflexão e reelaboração da sua prática docente a partir das opiniões coletivas e individuais (grupo de discussão) das professora-narradoras. Nesse sentido compreendemos os sujeitos narradores de nossa pesquisa como parceiros importantes no desenvolvimento deste estudo e justificamos o uso da pesquisa narrativa a partir da necessidade que tem o professor de refletir sobre sua ação docente e seus percursos formativos que conduzem ao aperfeiçoamento profissional.

Registramos que o presente artigo está estruturado em três seções, além de conter uma introdução e uma conclusão, que refletimos sobre a formação continuada de professores da educação infantil, os paradigmas de formação que direcionam a nossa prática e a reestruturação dessa prática, tendo como foco a formação continuada fundamentada na pedagogia crítica. Nesse sentido julgamos importante indagar: Qual a importância dos paradigmas de formação em nossa ação docente? Que posturas são urgentes ao professor de educação infantil no século atual?

2 | FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E A INFLUÊNCIA DOS PARADIGMAS

A formação continuada de professores por longos anos permaneceu ligada ao paradigma conservador, focalizando ora o domínio dos conteúdos, sendo o professor o centro do processo, ora o domínio da técnica numa forma de conhecimento utilitário e funcional atendendo ao modelo fordista de produção, considerando a escola como empresa. Este paradigma conservador com sua visão de ensino tradicional, com

atitude passiva dos alunos, permanece na prática docente de muitos professores no século XXI e acreditamos ser necessário uma tomada de posição a fim de que possamos atuar de forma crítica e reflexiva e consigamos reconstruir nossa identidade pessoal e profissional permanentemente.

A ação opressora das formações continuadas de professores da educação infantil que tratam os professores como objeto de manipulação política, como seres que não pensam por si é necessário confrontar e buscar a nossa liberdade pessoal e profissional. É triste vermos, formações docentes baseadas apenas na técnica, no saber fazer docente impedindo a competência profissional a partir da reflexividade, do aprofundamento teórico, da mobilização dos saberes, da organização de sua própria prática, mediante seu contexto de atuação. Vemos a cada dia professores com acúmulo de atividades e responsabilidades por resultados, por premiações, “esquecendo-se” de buscar sua qualificação docente, permanecendo acomodados, adaptados, imersos à engrenagem de uma escola e de uma estrutura dominadora.

É necessário desvelar a situação de opressão, controle e desumanização que vivemos no momento atual nas escolas públicas e buscarmos como dizia Freire (2013) a nossa vocação ontológica e histórica de ser mais. Para tanto faz-se necessário, além dos conhecimentos teóricos e legais que fundamentam a formação dos professores deste nível de ensino, a ação dialógica e reflexiva das condições concretas de nossa prática docente, para uma atuação autêntica, libertadora. É um grande desafio à nossa prática docente, pois percebemos a necessidade de quebrar paradigmas de formação interiorizados durante toda a vida, romper normas estabelecidas, modelos já propostos que podem não ser adequados para os dias de hoje, pois sabemos que a formação do professor não ocorre apenas na graduação, mas durante o processo educativo vivenciado no nosso dia a dia. Se permanecemos no paradigma conservador, temos que reconhecer que somos hospedeiros dos opressores, que veem os professores:

[...] como oprimidos, acomodados e adaptados imersos na sua própria engrenagem da estrutura dominadora, temem a liberdade, enquanto não se sentem capazes de correr o risco de assumi-la. E a temem, na medida em que lutar por ela significa uma ameaça, não só aos que a usam para oprimir, como seus proprietários exclusivos, mas aos companheiros oprimidos, que se assustam com maiores repressões (FREIRE, 2013, p. 47).

O autor ressalta a importância do reconhecimento de nossa situação de oprimidos para a assunção, a mudança e a tomada de decisão, buscarmos a revolução, a transgressão, pois a conscientização nos remete à opção, decisão, abertura, compromisso. A nossa ação docente reflete a prática pedagógica que recebemos de nossos professores na escola, da educação recebida da família e das diversas interrelações durante a nossa vida.

Com isso temos o compromisso de interromper nossa ação de ensinar a ler as

palavras ditas e ditadas e aprender a dizer a nossa palavra, a partir do diálogo, do trabalho, da busca incessante de pensar e viver a educação com um sentido único de libertação. A partir dessa consciência elencamos alguns relatos autobiográficos citados por professoras nos seus memoriais e grupos de discussão que se referem ao reconhecimento destas professoras acerca da formação continuada e o que representa em sua formação.

“[...]A formação continuada é essencial para a valorização profissional docente no sentido de ser através dela que eu aprendo a cuidar e educar dos alunos na educação infantil. A formação me dá um norte, um ponto de partida e eu realizo as adaptações necessárias à minha realidade, de um jeito bem particular[...]”
(Cachinhos Dourados)

“[...] Tenho a convicção de que o professor deve estar sempre em formação, pois a gente adquire novos conhecimentos para nossa prática, considero que a formação continuada me tornou mais consciente da importância de minha prática[...]”
(Chapeuzinho Vermelho)

“[...] Na formação continuada, o processo educativo nos remete à novas aprendizagens. Reconheço a cada dia que preciso melhorar minha prática, ter segurança nos conteúdos, refazer conceitos, refletir sobre a prática para transformar pensamentos e valores. [...]” **(Fera)**

Percebemos com os relatos que as professoras valorizam a formação continuada e se sentem motivadas em participar desses momentos formativos tendo em vista proporcionarem o seu aperfeiçoamento profissional, contribuir com o processo de conscientização da importância de sua prática docente proporcionando seu empoderamento ou autonomia docente. Com as narrações das professoras nos remetemos a Freire (1996) quando afirma que somos eternos aprendizes e que devemos estar em formação permanente. A perspectiva de ser eterno aprendiz também nos remete à consciência do inacabamento quando Freire afirma que, “na verdade, o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento” (FREIRE, 1996, p. 50), sendo esta característica, própria do ser humano, a constância da aprendizagem.

A formação continuada de professores da educação infantil, deve acompanhar as transformações pelas quais passou este nível de ensino que está diretamente relacionada aos objetivos gerais da educação infantil citados no Referencial Curricular Nacional para a educação infantil (Rcnei) no sentido de levar a criança a: desenvolver uma imagem positiva de si; descobrir e conhecer progressivamente seu próprio corpo; estabelecer vínculos afetivos e de troca com adultos e crianças; estabelecer e ampliar cada vez mais as relações sociais; observar e explorar o ambiente com atitude de curiosidade em relação ao ambiente que a cerca; brincar, expressando emoções, sentimentos, pensamentos, desejos e necessidades; utilizar as diferentes linguagens ajustadas as diferentes intenções e situações; e, conhecer algumas manifestações culturais, demonstrando atitudes de interesse (BRASIL,

1998, p. 63). Neste sentido faz-se necessário delinear os paradigmas de formação que influenciaram e influenciam a formação dos professores em nosso país, na perspectiva de Alarcão (2001) e Behrens (2007) que se traduz na existência de diferentes paradigmas de formação e investigação, que se relacionam.

3 | PARADIGMAS DE FORMAÇÃO

Os paradigmas de formação na perspectiva de Alarcão (2001) se apresentam como, paradigma tradicional, pós-moderno e emergente. O paradigma tradicional caracteriza-se pela transmissão do conhecimento, tendo a figura do professor uma posição superior ao aluno e centro do processo. No que se refere ao paradigma pós-moderno, este caracteriza-se pela construção do conhecimento, professor e alunos são considerados construtores do conhecimento e têm a reflexão como importante aliada no processo de aprendizagem a fim de desenvolver a visão crítica do aluno. O paradigma emergente refere-se à construção de uma nova ordem na sociedade, construindo o conhecimento na interdisciplinaridade, quando há a reconstrução das diversas áreas do saber a fim de oferecer ao aluno a visão do todo. O professor é o responsável por mobilizar conhecimentos, capacidades e intensificar os questionamentos na perspectiva de desenvolver uma prática pedagógica reflexiva.

Diante da caracterização dos paradigmas de formação citados, evidencia-se que o paradigma adotado pelo professor é que norteará a sua ação pedagógica, portanto vemos a concepção de paradigmas de formação a partir de Behrens (2007) que se traduz nas abordagens conservadora e inovadora, permitem apresentar as diferentes denominações para as ações que envolvem a qualificação de professores.

O paradigma conservador, que envolve o treinamento e a capacitação acompanhou os professores por muitos séculos e carregou como maior herança o distanciamento entre teoria e prática e a reprodução do conhecimento. Este paradigma torna legítimo a reprodução, a memorização, a fragmentação do conhecimento e a autora orienta que, na atualidade, este paradigma deve ser rompido, pois a formação não se faz por acumulação de conhecimentos, cursos e sim, “por um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal” (BERHENS, 2007, p. 444). Desse modo a reflexividade deve assumir um papel preponderante na formação do professor, por ser um momento que o professor realiza a reflexão na ação e sobre a ação, consolidando, segundo Nóvoa (1995) seu terreno profissional de autoformação participada.

O paradigma inovador, também denominado, emergente ou da complexidade, assemelhando-se ao emergente de Alarcão (2001) propõe uma visão crítica, reflexiva

e transformadora da educação e exige a interconexão de múltiplas abordagens, visões e abrangências (BEHRENS, 2007). Compreendemos este paradigma como mais apropriado à formação do professor de educação infantil visto que, este professor deve ter competência polivalente ou múltipla no tocante ao educar e ao cuidar, pois segundo Rcnei, o professor deve ter uma formação ampla visto possuir como grande objetivo a educação infantil “compreender, conhecer e reconhecer o jeito particular das crianças serem e estarem no mundo” (BRASIL, 1998, p. 22).

Assim, dizemos que a formação não se conclui, ela é permanente e os professores vão construindo e mobilizando seus saberes no metier docente, pois o núcleo central da formação é o exercício do magistério e neste exercício os professores são sujeitos sociais responsáveis pela mediação da cultura e dos saberes escolares, que em consequência se deve organizar a formação continuada. Significa dizer que a formação continuada deve corresponder às situações vivenciadas pelos professores, de acordo com os paradigmas a que se vincula, que está apoiada.

4 | A PEDAGOGIA CRÍTICA E SEUS TEÓRICOS

O paradigma inovador e/ou o paradigma emergente, explicitado por Alarcão (2001) e Behrens (2007), na perspectiva da pedagogia crítica, estimula o aluno e o professor, a se posicionarem acerca das crenças propostas, à problematizar conceitos, a construir a sua consciência crítica, vem ao encontro de autores como, Freire (2013) no que trata da pedagogia problematizadora; de Adorno (1995) quando se refere às questões de emancipação; de McLaren (1997) ao tratar da posição do professor como educador crítico; de Nóvoa (1995) quando retrata que os paradigmas de formação contribuem para o surgimento de professores reflexivos, protagonistas da transformação da escola; e de Giroux(1997) que, considera o professor como intelectual transformador, com o objetivo comum de fortalecer aqueles sem poder de modo a transformar desigualdades e injustiças sociais existentes.

Freire (2013) em seu livro *Pedagogia do Oprimido* situava o professor na condição de oprimido, assim, verificamos que é como ainda hoje somos considerados, pois não vemos professores serem convocados para pensar e produzir projetos ou programas para serem desenvolvidos nas escolas, não há estímulo para um pensar autêntico, vivificador, criador. Este autor reivindicava a educação como prática libertadora, sendo a formação do professor considerada como processo de busca de sua libertação, “a libertação autêntica, que é humanização em processo. [...] É práxis, que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (FREIRE, 2013, p. 93). Uma formação comprometida com a libertação, com professores conscientes da problematização do homem e das relações que

estabelece com o mundo, visando à emancipação.

Assim, entender essa movimentação, reporta-nos ao educador problematizador, no seu quefazer docente, que re-faz constantemente seu ato cognoscente, e em diálogo com os educandos atuam como investigadores críticos. A concepção problematizadora, segundo Freire (2013), compromete-se com a libertação, a emancipação e se empenha em desmitificar a realidade opressora, que:

Tem no diálogo, o selo do ato cognoscente, desvelador da realidade. [...] Esta concepção, na medida em que, servindo a libertação, se funda na criatividade e estimula a reflexão e a ação verdadeiras dos homens sobre a realidade, responde à sua vocação, como seres que podem autenticar-se fora da busca e da transformação (2013, p. 101).

Percebemos neste sentido que na concepção problematizadora há a presença efetiva do educador e do educando que assumem o centro do processo e buscam juntos a emancipação, a liberdade, contra o autoritarismo, a partir de uma postura democrática na sala de aula. Em conformidade com a perspectiva de Freire encontramos McLaren (1997), que observa os professores como pesquisadores em educação, educadores críticos, que consideram o conhecimento como construção social, uma especificidade cultural dependente do contexto, do costume, da cultura e conduz à emancipação. Os educadores, segundo McLaren opõem-se à desregulamentação e abertura do sucesso escolar à lógica de mercado, que apenas perpetua o poder da classe hegemônica.

Esta perspectiva almeja, através da ação reflexiva, coletiva, crítica, criar condições sob as quais a irracionalidade, a dominação e a opressão sejam superadas e transformadas efetivamente. Neste sentido McLaren (1997) aponta o desafio para os professores na sua formação continuada, no sentido de reconhecer e transformar as características antidemocráticas e opressivas do controle hegemônico, a fim de ressignificar a prática docente, de forma que o processo ensino e aprendizagem transforme-se num processo de investigação, de crítica, de construção de uma realidade mais justa, mais humana, e igualitária, numa linguagem de esperança.

A concepção de educação e de formação, para Adorno (1995), está diretamente relacionada à conscientização, à produção de uma consciência plena, verdadeira, que alcança a emancipação. Este autor afirma que o objetivo da escola, e dos educadores é desbarbarizar a humanidade, sendo o pressuposto imediato da sobrevivência. Esta é uma tarefa ou desafio, dos mais difíceis de serem atingidos, pois a sociedade procura manter o homem não emancipado e para tanto, qualquer tentativa que conduza a sociedade à emancipação é submetida a resistências enormes. A sociedade atual é heterônoma, as pessoas aceitam aquilo que a exigência dominante apresenta à sua vista e lhe inculca à força sua ideologia. Nesta sociedade, segundo Adorno (1995), nenhuma pessoa pode existir ou agir

conforme suas próprias determinações, de forma emancipada, enquanto isto as pessoas são formadas, quase que de forma inconsciente pelos inúmeros canais e instâncias mediadoras como, canais de TV, reportagens, novelas, propagandas, slogans, músicas, de um modo tal que tudo absorvem e aceitam nos termos da configuração heterônoma que se desvia de sua própria consciência.

Surge, portanto, a questão: Como é que os professores poderão enfrentar o problema da busca por emancipação hoje? Só a educação crítica tem uma tendência a subversão e poderá romper com a classe dominante opressora. Faz-se necessário que os educadores rompam com a educação enquanto mera apropriação, de instrumental técnico e receituário e insista no aprendizado aberto, à elaboração da história e ao contato com o outro, o diferente. Faz-se também necessário que, às poucas pessoas interessadas na emancipação das massas, possam direcionar toda a sua energia para que a educação seja um movimento para a contradição e para a resistência.

Nóvoa (1995) nos chama atenção para as artimanhas da política neoliberal em relação às exigências de atividades relacionadas à formação continuada de professor no sentido de que essa política vem sobrecarregando o professor para não manifestar sua posição ou não buscar seu empoderamento e permaneça proletário. Para este autor, são quatro elementos que provocam a proletarização da profissão de professor, como, a separação entre a concepção e a execução de currículos e programas na sua concretização pedagógica; a standardização das tarefas; a redução dos custos necessários à aquisição da força de trabalho e; a intensificação das exigências de atividades na escola e na sala de aula. Estes elementos apontam a valorização das características técnicas do trabalho do professor retirando-lhes de seu processo de autonomia profissional.

O autor citado elenca seis princípios que considera importantes segui-los em qualquer formação de professores como: importância de refletir sobre o modo como a pessoa se forma (compreensão retrospectiva); processo de transformação individual que considera as dimensões do saber, saber-fazer e do saber-ser; articulação com as instituições onde os professores exercem sua atividade profissional; produção coletiva do saber; cariz estratégico para mobilização dos recursos teóricos e técnicos adquiridos durante a formação; e capacidade de superação de situações, pelo que consegue superar ou ultrapassar concepções retrógradas.

Giroux (1997), considera os professores como intelectuais transformadores, no sentido de que pensam a educação a partir dos problemas reais, concretos, enfrentados pelos professores e estudantes. Temos verificado a proliferação de pacotes curriculares à prova de professor (GIROUX, 1997) cuja fundamentação destina aos professores a implementação de conteúdos e instruções predeterminados, desvalorizando e desabilitando à prática docente crítica e construtiva.

A partir das posturas evidenciadas pelos teóricos críticos acerca dos professores, que os consideram como intelectuais transformadores (GIROUX, 1997), que devem se apropriar do seu processo de formação e autoformação (NÓVOA, 1995), que devem romper com a educação enquanto mera apropriação de técnicas (ADORNO, 1995), que devem reconhecer e romper com a opressão e dominação (MCLAREN, 1995) e que devem atuar como educadores críticos (FREIRE, 1996), vejamos o que relatam as professoras narradoras acerca de sua formação continuada:

"[...] Na formação continuada que participo atualmente, que é um projeto específico, não a percebo como formação, pois os objetivos são muito determinados e nem sempre se encontram com os objetivos da Secretaria e acaba que a gente tem que acender uma vela pra Deus e outra pro Diabo, porque são coisas completamente diferentes, os objetivos que eles traçam são imexíveis, você só tem que engolir e pronto. Então não vejo muito acréscimo." [...] **(Alice)**

"[...] Eu acho que o nível dessas formações não tá num nível como deveria estar, eu acho que a formação continuada para os professores deveria ser assim com mais teorias, acho que a gente deveria participar de mini cursos pra nos capacitar mesmo mais, pra gente ter uma visão política, teórica mesmo, eu sinto essa falta, de algo assim mais avançado, que nos estimule." [...] **(Bela)**

"[...] Essa formação continuada que acontece aqui não nos prepara, dá suporte, se a gente quiser tem que ir pros livros, pesquisar em internet, agir por nossa conta. Essa falta eu sinto, de estar nos capacitando melhor. Essa formação está muito mais pra conformação do que para aprofundamento, clareza, politização, pra sabermos lidar com as crianças e lutar pelos direitos que estão sendo negados, mas não me calaram mesmo assim, porque eu tenho livros, internet, posso fazer minhas pesquisas." [...] **(Chapeuzinho Vermelho)**

Os relatos das professoras narradoras demonstram o nível de consciência crítica que se encontram, pois não estão satisfeitas com as formações continuadas recebidas atualmente na instituição a qual pertencem, visto sentirem que falta aprofundamento teórico, demonstram que as formações estão num nível mais técnico que não contribuem com seu crescimento pessoal e profissional, ratificando o posicionamento dos teóricos acima citados e em específico de Giroux (1997) que se posiciona radicalmente contra esta tendência de conceber o professor como técnico, considerando-os como intelectuais transformadores, com importante papel na produção e legitimação de interesses políticos, econômicos e sociais variados, através das pedagogias por eles endossadas e valorizadas.

Os educadores críticos citados: Freire (2013), McLaren (1997), Adorno (2011), Nóvoa (1995, 2010) e Giroux (1997) comungam com a ideia de que homens e mulheres são intelectuais, e atuam na complexa tarefa de, interpretar e dar significado ao seu mundo, de participar de uma concepção de mundo particular (GIROUX, 1997), na qual teoria não dita a prática e sim, serve para manter a prática ao nosso alcance, de forma a mediar e compreender de maneira crítica o tipo de práxis necessária em um ambiente específico em um momento particular.

Os autores citados, a partir de uma prática docente responsável, reflexiva, crítica, transformadora e emancipadora, propõem uma postura firme, radical, em favor da vida humana e planetária.

Esta proposta, vem ao encontro do que propõe a LDB 9.394/96, ao apontar, no Título VI – Dos Profissionais da Educação, como fundamentos da formação dos profissionais da educação, a associação entre teorias e práticas com a capacitação em serviço (BRASIL, 1996). Reafirmamos, pois, ser necessário para o professor da educação infantil a compreensão acerca da criança como ser único e social, com potencial e competência, mas que o professor necessita ajudar a desenvolver-se, como propõe o Rcnai, “compreender, conhecer e reconhecer o jeito particular das crianças serem e estarem no mundo” (BRASIL, 1998, p. 22). Para que isto possa ocorrer, necessário se faz a criação de vínculos entre o professor e o aluno, os professores e as famílias, para tanto o professor precisa ser polivalente, apto a trabalhar com conteúdo de naturezas diversas, tornando-se um aprendiz permanente, refletindo consigo e com os pares sobre suas práticas e as diversas teorias no sentido de evoluir. É preciso que o professor compreenda que as crianças são cidadãs, sujeitos históricos, sociais, que têm direitos a que o Estado deve atender. Neste sentido Kramer (1994, p.19), afirma que:

[...] só é possível concretizar um trabalho com a infância, voltado para a construção da cidadania e a emancipação se os adultos envolvidos forem dessa forma considerados. Isso implica no entendimento de que os mecanismos de formação sejam percebidos como prática social inevitavelmente coerente com a prática que se pretende implantar na sala de aula e implica em salários, planos de carreira e condições de trabalho dignas.

Emerge, pois, a compreensão de que, ainda hoje, as políticas de formação se mantêm desarticuladas de um avanço profissional evidente, pois o professor não consegue com as formações recebidas das secretarias municipais, caminhar com pés próprios, adquirir autonomia necessária ao saber fazer, saber ser, pois as secretarias buscam a homogeneidade, quando na realidade isto não se verifica.

Essa multiplicidade ou pluralidade significa “por em evidência que os processos de formação são espaços de construção de linguagem, de produção de muitas vozes, de conquista da palavra. Formação que como a voz, a palavra e a escrita é direito de todos” (KRAMER, 1994, p. 28). Para um real aperfeiçoamento, faz-se necessário conscientização do professor da importância da sua formação continuada, da reelaboração da sua prática docente nas suas mais variadas dimensões, nas mais diversas situações de aprendizagem, compreendermos o que vem a ser verdadeiramente a formação continuada.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ressaltamos como constatações parciais que as diferentes ideias tratadas no texto acerca da formação continuada, dos paradigmas e da pedagogia crítica a partir dos autores em referência, vem reafirmar que a formação continuada é de extrema necessidade ao aperfeiçoamento profissional docente, pois a partir dessa formação o professor se atualiza constantemente na busca de soluções para os problemas que insurgem no dia a dia tendo em vista a aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Isto significa assumir o papel responsável, crítico, construtivo na formação de propósitos buscando com sua ação contribuir com a formação de cidadãos conscientes.

Em síntese, percebemos a importância de termos clareza dos paradigmas que subjazem à nossa formação e de assumirmos posturas autênticas, no sentido de nos qualificar continuamente e contribuir com a formação de nossos pares e ainda e principalmente, com a formação de nossos alunos. Desta forma, necessário se faz reconhecermos os propósitos da pedagogia crítica e seus defensores para nos tornar produtores de saberes que se consolidam no exercício autônomo de nossa profissão docente.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel.(Org.) **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

BEHRENS, Marilda A. **O paradigma da complexidade na formação e no desenvolvimento profissional de professores universitários**. Revista Educação. Porto Alegre/RS, ano XXX, n.3(63), p. 439-455, set./dez. 2007. Disponível em: < www.revistaseletronicas.pucrs> Acesso em 20-09-2015.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial curricular nacional para a educação infantil (Rcnei)**. Ministério da educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília – MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96**. Brasília: MEC, SEB, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 37 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 54 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma teoria crítica da aprendizagem**> Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

KRAMER, Sonia. Currículo de educação infantil e a formação dos profissionais de creche e pré-escola: questões teóricas e polêmicas. In: **Por uma política de formação do profissional de educação infantil**. MEC/ SEF/ COEDI- Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1994.

MCLAREN, Peter. **A vida nas escolas**: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação. 2 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

NÓVOA, Antonio. Formação de professores e profissionais docentes. In: NÓVOA, Antonio. **Os professores e sua formação**. 2. Ed. Dom Quixote: Lisboa, Portugal, 1995.

_____. A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida no Projeto PROSALUS. In: NÓVOA, Antonio; FINGER, Mathias. **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRN. São Paulo: Paulus, 2010.

PIMENTA, Selma G.; ANASTASIOU, Léa G.C.; CAVALLET, Valdo J. Docência no ensino superior: construindo caminhos. In: BARBOSA, Raquel L.L. (Org.) **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E AS CONTRIBUIÇÕES DAS TEORIAS ATIVAS DE APRENDIZAGEM

Data de aceite: 15/05/2020

Data de submissão: 04/02/2020

Miguel Alfredo Orth

Universidade Federal de Pelotas- Faculdade de
Educação

Pelotas – Rio Grande do Sul

<http://lattes.cnpq.br/9604790118520059>

Claudia Escalante Medeiros

Colégio Estadual General Hipólito Ribeiro

Pinheiro Machado - Rio Grande do Sul

<http://lattes.cnpq.br/8684988459599318>

RESUMO: A partir da promulgação da LDB 9394/96, e o reconhecimento da Educação a Distância, mudanças foram instituídas no cenário educacional. Em decorrência, houve a necessidade de repensar os processos de formação continuada de professores, pois novas capacidades passaram a serem exigidas aos educadores para exercer sua prática diante da sociedade globalizada e mediada pelas TIC. Neste contexto, organizamos o presente artigo, que, objetiva analisar as contribuições das Teorias de Aprendizagem Ativas, na qualificação das propostas de formação continuada, principalmente as oferecidas na modalidade

de Educação a Distância. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, na qual nos valem do levantamento bibliográfico em fontes documentais e obras impressas e disponibilizadas *online* que abordassem a temática aqui em discussão - formação continuada de professores, teorias ativas de aprendizagem e educação a distância. Verificamos que as teorias de aprendizagem ativas e seus princípios, constituem um campo conceitual ainda pouco explorado nos processos de formação continuada de professores, principalmente os que se desenvolvem na modalidade de Educação a Distância. Porém, as pesquisas desenvolvidas nessa área oferecem importantes contribuições, que poderão servir de base para o desenvolvimento de novas propostas de formação continuada de professores, a fim de promover práticas em que a aprendizagem ocorra, de forma interacionista, significativa e mediada pelas múltiplas relações que se estabelecem entre o aprendiz, o professor e o contexto em que estas estão inseridas, o que acreditamos ser hoje uma grande demanda da sociedade.

PALAVRAS-CHAVE: Formação Continuada de Professores. Educação a Distância. Teorias de Aprendizagem Ativas. Tecnologias da Informação e Comunicação. Sociedade

Globalizada.

CONTINUING TRAINING OF TEACHERS IN DISTANCE EDUCATION AND THE CONTRIBUTIONS OF ACTIVE LEARNING THEORIES

ABSTRACT: From the promulgation of LDB 9394/96, and the recognition of Distance Education, changes were instituted in the educational scenario. As a result, there was a need to rethink the processes of continuing teacher education, as new capacities started to be required of educators to exercise their practice in the face of globalized society and mediated by ICT. In this context, we organize this article which aims to analyze the contributions of Active Learning Theories, in the qualification of proposals for continuing education, especially those offered in the Distance Education modality. Methodologically, it is a qualitative research, in which we make use of the bibliographic survey in sources of documents and works, which are made available online and addresses the theme here under discussion - continuing teacher education, active theories of learning and distance education. We verified that the active learning theories and their principles constitute a conceptual field still little explored in the processes of continuing education of teachers, mainly those that are developed in the Distance Education modality. However, the research carried out in this area offers important contributions that can serve as a basis for the development of new proposals for continuing teacher education, in order to promote practices in which learning occurs, in an interactionist, meaningful and mediated way by the multiple relationships that are established between the apprentice and the context in which he is inserted, which we believe to be a demand of today's society.

KEYWORDS: Continuing Teacher Education. Distance Education. Active Learning Theories. Information and Communication Technologies. Globalized Society.

1 | INTRODUÇÃO

Uma das características que marcam a sociedade atual é a presença intensa das TIC - Tecnologias da Informação e Comunicação nas ações cotidianas. Tal característica se reflete na escola, nos processos de ensino e de aprendizagem, pois os alunos já chegam familiarizados com as TIC, porém, muitas vezes, o professor não se sente preparado para integrá-las em sua prática, o que reforça a necessidade de qualificar o professor, por meio de boas propostas de formação continuada.

O presente artigo objetiva analisar as contribuições das Teorias de Ensino e de Aprendizagem Ativas na qualificação das propostas de formação continuada, principalmente as oferecidas na modalidade de Educação a Distância - EaD, pois estas ocorrem em ambientes mediados pelas TIC. A escolha desta temática se

deve ao fato de que as Teorias de Ensino e de Aprendizagem Ativas oferecem um campo conceitual, ainda pouco explorado, nos processos de formação continuada de professores, em especial aqueles que ocorrem na modalidade de EaD.

Metodologicamente, este artigo é de abordagem qualitativa (MINAYO, 2001), em que utilizamos o levantamento bibliográfico (LAKATOS E MARCONI, 2003), em fontes documentais, obras e artigos publicados em periódicos disponíveis *online* que abordam a temática em discussão. Destacamos que não temos a pretensão de esgotar esta temática, e sim, incentivar outros pesquisadores da área a dialogarem com os dados aqui apresentados, a fim de qualificar as propostas de formação continuada de professores, principalmente as que se desenvolvem em EaD, que requerem práticas pautadas em Teorias Ativas de Aprendizagem

Assim o presente trabalho foi organizado em quatro seções. Na primeira seção, contextualizamos, brevemente, o tema, bem como apresentamos o objetivo e a metodologia de pesquisa adotada. Na segunda seção, discutimos em especial os aspectos legais que regulamentam a formação continuada de professores e a educação a distância no contexto brasileiro. Na terceira seção, privilegiamos as Teorias de Ensino e de Aprendizagem Ativas, tomando-se por base alguns representantes da corrente cognitivista, discutindo alguns de seus princípios, porque acreditamos que estes podem contribuir para qualificar as práticas formativas realizadas na modalidade EaD. Na quarta seção, apresentamos algumas análises sobre os princípios de Teorias de Aprendizagem Ativas desenvolvidas em cursos de formação de professores.

Finalizamos o artigo ressaltando a importância de se desenvolver novos estudos sobre as Teorias Ativas de Aprendizagem, e sua inserção nos processos de formação continuada de professores, em especial aqueles desenvolvidos na modalidade de EaD.

2 | FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: MARCOS LEGAIS E REGULATÓRIOS¹

A década de 1990 constitui-se em um marco histórico para a educação brasileira, pois em decorrência da globalização, que se intensificou neste período, inúmeras reformas foram implantadas entre as quais destacamos a da promulgação da LDB 9394/96. Entre as principais mudanças que a referida lei implantou, está o do reconhecimento da necessidade de se aprender ao longo de toda vida. Fato este

1. Para aprofundar a discussão em torno das políticas públicas de formação continuada de professores, também convidamos o leitor a ler o artigo sobre “As políticas educacionais e a regulamentação que determina a educação a distância no Brasil: análise de seu percurso” publicado no livro: *Formação de professores na América Latina* pela editora Appris, bem como o artigo “As políticas educacionais a distância em uma sociedade globalizada” publicado na revista *Educação em Questão* no v. 37, nº 23, p. 76-98, jan./abr. 2010.

que, repercutiu diretamente nas escolas, uma vez que, os professores passaram a ser chamados constantemente para participar de formação continuada presencial e a distância, pois a estes profissionais foi atribuída a formação do cidadão do século XXI, que vive e interage com sociedades mediadas pelas TIC.

É evidente que estas políticas de formação de professores e cidadãos sobre a influência do Banco Mundial (BM), UNESCO, entre outras instituições internacionais que, nas últimas décadas, começam a orientar e fomentar políticas públicas mundiais para que estes ditames perpassassem as políticas e ações públicas em nível global. Entre estas ações gostaríamos de destacar o papel do livro encomendado pela UNESCO e intitulado – *Educação: um tesouro a descobrir, relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI* – bem como o livro organizado por Livia de Tommasi, Miriam Jorge Warde e Sergio Haddad – *O Banco Mundial e as Políticas Educacionais* - além, é claro, de todas as publicações feitas pelo próprio Banco Mundial, entre tantas outras sobre o tema. Nessas e em outras publicações, o tema da formação continuada de professores sempre veio e vem à tona, isto se a mesma não for o tema central destas e outras publicações.

Neste contexto, a LDB 9394/96 apresenta algumas inovações acerca da formação continuada de professores, sendo este tema tratado em três de seus artigos: Artigo 61, Artigo 63 e Artigo 67, que, depois de várias emendas constitucionais reconhece a formação continuada de professores como uma forma de desenvolvimento e qualificação profissional e que foi novamente retificado com a promulgação da Resolução 2/2015². De fato, esta estabelece novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada de Professores ao declarar em seu Artigo 3º, parágrafo 3º, o seguinte:

§ 3º A formação docente inicial e continuada para a educação básica constitui um processo dinâmico e complexo, direcionado à melhoria permanente da qualidade social da educação e à valorização profissional, devendo ser assumida em regime de colaboração pelos entes federados nos respectivos sistemas de ensino e desenvolvida pelas instituições de educação credenciadas (BRASIL, 2015).

A formação continuada de professores ainda mereceu destaque na Resolução 2/2015, que em seu artigo 16, trata das dimensões e finalidades desse processo:

Art. 16: A formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente (BRASIL, 2015).

A utilização das TIC para fins de qualificação dos profissionais da educação, também é mencionada na Resolução nº 2/1017 do Conselho Nacional de Educação

2. A Resolução nº 02/2015 é a primeira Diretriz Curricular Nacional que aborda o tema formação continuada de professores.

(CNE) e que também instituiu a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a qual, em seu artigo 17, parágrafo 2º, apresenta a seguinte recomendação:

Para a adequação da ação docente à BNCC, o MEC deve proporcionar ferramentas tecnológicas que propiciem a formação pertinente, no prazo de até 01 (um) ano, a ser desenvolvida em colaboração com os sistemas de ensino (BRASIL, 2017).

Ao analisarmos o contexto das políticas públicas de formação continuada de professores, ao longo das três últimas décadas, percebemos que os sistemas de ensino e as Instituições de Ensino Superiores (IES), realizaram constantes esforços com relação às políticas públicas de formação continuada de professores. Aliás, estes esforços buscavam atender muitas das recomendações presentes na legislação em vigor, porém, estes processos formativos nem sempre condizem com as reais necessidades formativas de professores e educadores, o que, às vezes, tornavam ineficientes muitos dos processos de ensino e de aprendizagem existentes e ou criados na época. Assim corroboramos com Imbernón (2009, p. 8) ao afirmar que existe “[...] uma falta clara de limites das funções do professorado, dos quais se exige resolver os problemas derivados do contexto social e que este já não soluciona”.

A afirmação de Imbernón (2009) nos remete a pensar também nos cursos de formação continuada de professores e a necessidade de adequar seus currículos as demandas decorrentes da sociedade tecnológica, informacional e globalizada, que se caracteriza por apresentar

[...] demandas crescentes de aprendizagem [...], que não apenas exige que mais pessoas aprendam cada vez mais coisas, mas que as aprendam de outra maneira, no âmbito de uma nova cultura da aprendizagem, de uma nova forma de conceber e gerir o conhecimento, seja na perspectiva cognitiva ou social (POZO, 2008, p. 30).

Considerando estas demandas, a LDB 9394/96 também inova ao mencionar a possibilidade de inserção das TIC nos processos de ensino e de aprendizagem, conforme previsto em seu Artigo 80: “O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada” (BRASIL, 1996).

Além disso, a LDB acena com a possibilidade de ofertar cursos também na modalidade de Educação a Distância– (EaD), para todos os níveis de ensino, contemplando, também a formação continuada. É pertinente destacar ainda que, inicialmente, a EaD foi regulamentada pelo Decreto nº 2.494 de 1998 e alterado pelo Decreto nº 2.561 do mesmo ano, os quais foram revogados pelo Decreto nº 5.622 de 2005, o qual foi alterado por meio do Decreto nº 5.773 de 2006 e o Decreto nº 6.303 de 2007. Em dezembro de 2017, todos estes decretos foram revogados pela lei 9.057/2017 e que, em seu artigo primeiro, além de regulamentar o artigo 80 da LDB, conceitua a EaD como:

[...] modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatível, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos (BRASIL, 2017).

Com base nesta legislação, muitas IES públicas e privadas começaram a investir na modalidade de EaD, principalmente por meio de cursos de formação continuada de professores em nível médio e superior.

Mas as universidades federais começaram com força nesta modalidade de ensino e aprendizagem graças à política pública, que instituiu a Universidade Aberta do Brasil (UAB), por meio do Decreto nº 5.800/2006 e que possibilitou a interiorização do ensino superior público por meio de parcerias estabelecidas entre a Secretaria Especial de Educação a Distância (SEED/MEC) e depois, por meio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), os municípios e as instituições federais de ensino superior. Entre as finalidades da UAB também se destaca o incentivo a modalidade de EaD nas instituições públicas de ensino superior, o apoio às pesquisas em metodologias inovadoras de ensino superior, mediadas pelas TIC.

Dessa forma entendemos que uma das características fundamentais da EaD é a utilização das TIC para a mediação de processos de ensino e de aprendizagem, entendidos por Moore e Kearsley, (2013, p. 2) e nós como: “[...] o aprendizado planejado que ocorre normalmente em um lugar diferente do ensino, o que requer comunicação por meio de tecnologias e uma organização instrumental especial”.

Apropriando-se desta compreensão de EaD, no próximo tópico discutiremos alguns princípios das Teorias de Ensino e Aprendizagem em especial, alguns princípios de autores da corrente Cognitivista. Fazemos isto por acreditarmos que tais princípios são fundamentais para mediar os processos de ensino e de aprendizagem que ocorrem mediados pelas TIC e que são característicos da EaD.

3 | TEORIAS DE APRENDIZAGEM ATIVAS: ALGUNS PRINCÍPIOS COGNITIVISTAS

A literatura educacional permite perceber que não há um consenso entre os pesquisadores sobre as diferentes Teorias de Ensino e de Aprendizagem privilegiadas para potencializar a aprendizagem nos diferentes níveis e modalidades de ensino brasileiro. Como também não podemos afirmar que existe só uma Teoria de Ensino e de Aprendizagem, capaz de responder a todos os aspectos envolvidos nesse complexo processo que é a da aprendizagem humana.

Assim elegemos discutir no presente artigo alguns princípios de diferentes Teorias de Ensino e de Aprendizagem, mas de modo especial, enfocamos três

princípios da corrente cognitivista, a saber: o princípio da interação, da mediação e da aprendizagem significativa, cujos representantes mais conhecidos são Piaget, Vygotsky e Ausubel. Justifica-se esta escolha pelo fato dos autores citados trabalharem com teorias ativas que, contribuem para compreendermos melhor a complexidade da aprendizagem humana.

Um dos autores mais conhecidos e discutidos quando se fala em cognitivismo é Jean Piaget. Este autor (1975) elaborou sua teoria que ficou conhecida como Epistemologia Genética, na qual o autor defende a ideia de que o conhecimento não está nem no sujeito, nem no objeto, mas se constitui em um processo construído por meio da interação que ocorre entre ambos.

Piaget (1976), começa a conceituar a interação, na medida em que busca examinar o esquema explicativo da equilibração e reequilibração desenvolvendo-se concretamente por meio de interações entre os sujeitos e os objetos que formam a base desse processo de construção do conhecimento.

Segundo esse princípio,

[...] a teoria, o conhecimento não parte nem do sujeito (S) nem do objeto (O), mas dialeticamente da interação indissociável de ambos, pois nenhum dos dois está pronto (S/O). São totalidades que se diferenciam um pela ação do outro, representando um movimento dialético de troca, de mudanças recíprocas, no qual a noção de desenvolvimento do conhecimento se amplia e passa a se constituir das ideias de construção e interação com o meio social. (BEHAR, 1998, p. 20)

Como podemos observar, para Behar (1998), a interação sempre ocorre quando um sujeito, professor ou aluno, interage com um objeto seja ele um material didático organizado em papel ou em alguma mídia digital, ou ainda, em qualquer objeto ou material concreto didaticamente organizado e usado para ilustrar determinado saber e ou até mesmo de um sujeito aluno com outro aluno. Outro princípio importante, também destacado por Piaget é o da organização e ou reorganização interna e a da adaptação ao meio e que ocorre por meio de dois processos simultâneos – o da assimilação e da acomodação:

[...] A adaptação intelectual, como qualquer outra, é um estabelecimento de equilíbrio progressivo entre um mecanismo assimilador e uma acomodação complementar [...] em todos os casos, sem exceção, a adaptação só se considera realizada quando atinge um sistema estável, isto é, quando existe equilíbrio entre a acomodação e a assimilação (Piaget, 1975. p.18).

Dessa forma, quando se considera as contribuições de Piaget, é importante destacar os processos de desequilibração e reequilibração, que ocorrem simultaneamente e que envolvem outros três princípios também estudados por Piaget: o da abstração reflexionante, o da tomada de consciência e a da descentração (ORTH, 2003), mas que não são objeto de estudo neste artigo.

Vygotsky, embora não dê tanta ênfase às estruturas cognitivas em seus trabalhos, também é outro representante da corrente cognitivista. Um dos princípios

de sua teoria muito discutidos, é o da mediação. Pelo princípio da mediação os processos mentais só podem ser entendidos se forem entendidos os instrumentos e os signos que medeiam esses processos. Outro aspecto fundante dessa teoria é a de que o desenvolvimento cognitivo do ser humano não pode ser entendido fora do contexto social e cultural em que este se produz. E para entender o desenvolvimento cognitivo do ser humano, bem como os instrumentos, os signos e os sistemas simbólicos que medeiam esses processos, Vygostky se apoiou muito, no método genético experimental (MOREIRA, 1999). Ou seja, para ele a mediação leva o indivíduo a expor um conjunto de categorias - instrumentos, signos e sistemas simbólicos – que, auxiliam o mesmo neste seu processo de mediar à construção do conhecimento (VYGOTSKY, 1998).

Ao considerarmos que a aprendizagem ocorre, em ambientes mediados pelas TIC, como ocorre em EaD, percebe-se que novas possibilidades emergem fazendo o sujeito aprendiz selecionar, avaliar e interagir com o outro e com as informações disponibilizadas pelas TIC, e ao (re) significá-las, irá construir ativamente seu conhecimento.

Assim como Piaget e Vygotsky, Ausubel também é considerado um teórico cognitivista que propôs o princípio da aprendizagem significativa. Por este princípio, o conteúdo ensinado deve estar relacionado às estruturas mentais que o aprendiz já possui e que este deve usar para relacionar o novo conhecimento.

Para tanto, faz-se necessário que o professor tenha conhecimento das Teorias de Aprendizagem que desencadeiam diferentes processos ativos de construção de conhecimento, a fim de que este seja aprendido de forma significativa. Assim, o princípio da aprendizagem significativa também pode trazer muitas contribuições para dinamizar os processos de ensino e de aprendizagem.

Ou seja, a partir deste princípio, o professor pode identificar os conceitos que o aluno já possui em sua estrutura cognitiva, e ensinar a partir destas estruturas, novos processos mentais, novos saberes, que por sua vez, desenvolvem e ou envolvem a aprendizagem significativa.

Dessa forma, a aprendizagem significativa ocorre sempre que se efetive uma organização e integração do material a ser aprendido na estrutura cognitiva que o aprendiz já possui. No decurso da aprendizagem significativa, os antigos conceitos interagem com o novo conhecimento, servindo assim, de base para a elaboração e a atribuição de novos significados ao conhecimento. Estes, por sua vez, vão se modificando em função da interação e diferenciam-se progressivamente dos saberes anteriores (MOREIRA, 1999). Ao considerarmos que o aluno já apresenta familiaridade com as TIC, reforça-se, ainda mais, a importância de se integrar esses saberes com o fazer educativo dos aprendizes, bem como o da necessidade de uma mudança na própria postura do professor.

O professor seria, então, aquele que oferece possibilidades de aprendizagem, disponibilizando conexões para recorrências e experimentações que ele tece com os alunos. Ele mobiliza articulações entre os diversos campos de conhecimento tomados como rede inter/transdisciplinar e, ao mesmo tempo, estimula a participação criativa dos alunos, considerando suas disposições sensoriais, motoras, afetivas, cognitivas, culturais e intuitivas (SILVA, 2004, p. 11).

Ao considerarmos as características da sociedade da informação e da comunicação, percebemos que a inserção das TIC, nos processos de ensino e de aprendizagem exige, por parte dos professores e dos alunos, uma atitude crítica e inovadora, o que não é mais compatível com os enfoques tradicionais de aprendizagem que davam mais ênfase ao ensino e ao professor e desconsideravam o papel do aluno como sujeito ativo deste processo. Dessa forma, ressaltamos as contribuições das Teorias de Aprendizagem Ativas na formação continuada de professores, pois proporcionam uma mudança de paradigmas uma vez que o professor também se colocará no papel de aprendiz, junto com o aluno, num processo dinâmico e interativo, construindo assim novos saberes e conhecimentos escolares.

4 | ALGUMAS ANÁLISES

Com base no referencial teórico que estabelecemos no tópico dois deste artigo - sobre a formação continuada de professores na modalidade a distância – e também por meio do referencial teórico abordado na seção três, sobre alguns princípios ativos de aprendizagem, para se construir o conhecimento e o saber escolarizado em cursos de Graduação (licenciaturas), trazemos na sequência, algumas análises feitas pelo grupo FORPRATIC³ da Universidade Federal de Pelotas – Faculdade de Educação, sobre o uso do princípio da interação, da mediação e da aprendizagem significativa em cursos de formação continuada de professores em nível de graduação.

4.1 Princípio da Interação

O dicionário Aurélio (2010, p. 433) define a interação como uma “ação que se exerce mutuamente entre duas ou mais coisas, ou duas ou mais pessoas [...]”. E nós, em nosso grupo de pesquisa, sempre trabalhamos com o princípio e ou o conceito de interação enquanto uma inter-relação e ou troca de um sujeito com outro sujeito e ou de um sujeito com um objeto.

Segundo Franco (1996), para

3. O grupo FORPRATIC - Formação e Prática de Professores e as Tecnologias da Informação e da Comunicação integra pesquisadores de diferentes áreas com o objetivo comum de desenvolverem pesquisas relacionadas à inserção das TIC nos processos de formação e prática de professores.

[...] Piaget o conhecimento não está no sujeito nem no objeto, mas ele se constrói na interação do sujeito com o objeto. É na medida em que o sujeito interage (e, portanto age sobre e sofre ação do objeto) que ele vai produzindo sua capacidade de conhecer e vai produzindo também o próprio conhecimento (FRANCO, 1996, p. 21).

Assim, para Piaget, a construção do conhecimento ocorre na medida em que se estabelece uma interação, entre o sujeito - sujeito e o sujeito - objeto. Isto porque a construção do conhecimento depende da ação simultânea do sujeito e do objeto, um sobre o outro. Portanto, é possível afirmar que o conhecimento se constrói enquanto sujeito e objetos estão se formando, como podemos observar na citação logo abaixo.

Na disciplina de Políticas Educacionais a distância, buscou-se promover, desde a primeira aula, essa interação entre professor e aluno, entre pares e de todos com o conteúdo e a tecnologia. Dentre as estratégias adotadas para se alcançar este objetivo, destaca-se a de privilegiar no AVA - TelEduc ferramentas como: Agenda, Perfil, Correio e Bate-papo e o próprio Fórum de Discussão, entre outras (ORTH, 2010, p. 355).

Esta interação que ocorre entre sujeito – sujeito e sujeito – objeto, com o auxílio de Ambientes Virtuais de Ensino e de Aprendizagem (AVEA) e que trabalham com diferentes ferramentas ativas, tanto síncronas como assíncronas. Outro aspecto igualmente importante, neste processo, está relacionado com a maneira de se construir o conhecimento e que, nesta análise, se subsidia de diferentes pressupostos piagetianos, como sugere o depoimento de um aluno do curso de Políticas Educacionais a Distância.

Avalio esta forma de ensino como muito proveitosa, o aluno tem que ler e pesquisar muito, se preparar para a discussão com o grupo, para postar nos fóruns. O professor regeu muito bem, explicando de maneira clara como cada passo deve ser dado, dispôs de materiais extras o que é muito importante. [...]
(P. E. R. 2007/2).

4.2 Princípio da Mediação

Assim como o princípio da interação é central na teoria piagetiana, para Vygotsky (1998), além da interação também é central (importante) no princípio da mediação. Neste artigo entendemos este princípio como uma metodologia a ser adotada pelos professores a partir da utilização de instrumentos e signos, pois estes são construções históricas que desenvolvem cognitivamente o ser humano por meio da apropriação (internalização) e da interação. Desse modo as interações entre educador, educando e as próprias interatividades, mediada pelas TIC para a aquisição do saber, potencializam construções de conhecimento mais autônomas e criativas.

Dessa forma, entendemos que os processos educativos desenvolvidos em ambientes virtuais de ensino e aprendizagem podem e devem ser norteados

por processos mediadores. Porém destacamos que trabalhar com o princípio da mediação em ambientes mediados pelas TIC para promover a aprendizagem, requer mudança de postura por parte do professor, pois este deixa de ser ‘uma enciclopédia ambulante’, o centro do saber e passa a ser o mediador entre as informações e a construção do saber, os alunos e seus colegas e amigos, bem como entre os próprios alunos e as TIC e as próprias informações e a construção do seu conhecimento. Ou seja:

[...] O uso de meios artificiais – a transição para a atividade mediada – muda, fundamentalmente, todas as operações psicológicas, assim como o uso de instrumentos amplia de forma ilimitada a gama de atividades em cujo interior as novas funções psicológicas podem operar. Nesse contexto, podemos usar o termo função psicológica superior, ou comportamento superior com referência à combinação entre o instrumento e o signo na atividade psicológica (VYGOTSKY, 1998, p. 73).

Na sociedade atual a atividade mediada pelas TIC traz contribuições importantes para a ressignificação das práticas pedagógicas dos professores e a superação de enfoques tradicionais de ensino e aprendizagem. Neste sentido, destacamos a prática desenvolvida por Vieira (2015), em uma escola de Educação Básica, cujo objetivo foi promover a inclusão digital de alunos no ensino de matemática, a qual foi pautada nos pressupostos da teoria sócio histórico cultural de Vygotsky, com destaque para o conceito de mediação. Ao refletir sobre esta sua experiência, a autora assim se posiciona:

O professor detendo mais experiência faz a mediação do aluno com o conhecimento. Os *laptops* e a internet são instrumentos tecnológicos construídos pelo homem sendo mediadores do conhecimento. Enquanto instrumentos simbólicos permitem a mediação com o outro. Proporcionam a interação, o acesso a uma infinidade de informações, estimulam novas formas de pensamento [...] (VIEIRA, 2015, p. 82).

Acreditamos oportuno destacar que o uso do princípio da mediação, bem como os outros princípios aqui discutidos, e dos diferentes princípios de aprendizagem ativos discutidos por seus teóricos, por si só, não são uma garantia para que, as inovações ocorram no processo de ensino e de aprendizagem escolar, pois isto, também depende de outros fatores, como a da maneira como os princípios são usados para mediar os processos de ensino e de aprendizagem por parte do professor, da escola e do próprio sistema de ensino Federal, Estadual e Municipal (VIEIRA, 2015).

4.3 Princípio da aprendizagem significativa

Assim como o princípio da interação e do princípio da mediação, o princípio da Aprendizagem Significativa, neste artigo, é entendido como uma metodologia ou um caminho capaz de desencadear processos de ensino e de aprendizagem em

práticas que ocorrem em ambientes mediados pelas TIC. Dessa forma entendemos que as mesmas podem ser aplicadas também na Educação a Distância, uma vez que a flexibilidade, a autonomia e a disposição para aprender a aprender, também são características da EaD (BELONI, 2009). Além disto, esta modalidade exige, também, um maior protagonismo do aluno na construção de seus conhecimentos. Pois entendemos que aprender de forma significativa

[...] implica, antes de mais [nada] o desencadear de uma série de operações intelectuais que colocam em relação os novos dados com as informações armazenadas previamente pelo indivíduo. O conhecimento adquire-se, pois, quando as diversas informações se inter-relacionam mutuamente, criando uma rede de significações que se interiorizam (PELLICER, 1997, p. 88).

Neste sentido, caberá ao professor organizar situações em que os alunos possam mobilizar os conhecimentos existentes em sua estrutura cognitiva, interagindo com a nova informação e com seus colegas e assim construir significativamente seu conhecimento, como ocorreu na prática que destacamos a seguir.

Lopes (2013), ao trabalhar com a disciplina de História da Matemática, em um curso de formação de professores, apoiando-se no referencial teórico da aprendizagem significativa, organizou um blog como suporte *online* para a disciplina, no qual eram postados textos e subsídios teóricos que buscavam aproximar os assuntos discutidos em sala de aula com as vivências diárias dos alunos. Nas atividades presenciais, os alunos eram desafiados a organizar atividades didáticas sobre os temas disponibilizados pela professora no blog. A seguir apresentamos o relato de uma aluna sobre a atividade envolvendo juros e porcentagem:

Preparar uma sequência didática, trabalhando a história dos juros e porcentagem, para mim foi muito interessante, visto que fez com que eu aprendesse muito sobre a história deste conteúdo. Além disso, a maneira que encontramos de fazer prender o aluno nas leituras, utilizando recortes de sites e após aplicar o jogo de perguntas (competição saudável) faria com que eles [alunos] lessem os textos. Dessa forma nós conseguimos cumprir com um dos objetivos da sequência didática que era conhecer sobre a história dos juros e porcentagem (ALUNA, apud LOPES, 2013, p. 84).

Além destes relatos, ainda é oportuno destacar outros resultados de pesquisas⁴ realizadas pelos integrantes do grupo FORPRATIC cujo foco foram as contribuições das Teorias Ativas de Aprendizagem em práticas desenvolvidas em ambientes mediados pelas TIC, como as que ocorrem em EaD, entre os quais destacamos a tese de Orth (2003) apresenta os princípios piagetianos e vygotskianos contextualizando-os com as ações de formação/capacitação desenvolvidas nos

4. Maiores informações podem ser encontradas em: FRUET, Fabiane S. Oliveira. Estratégias didático-pedagógicas hipermediáticas para a formação continuada de professores da Educação Básica na modalidade a distância. 394 f. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, 2016. SCHMIDT, Michele de Almeida. Interações de professores com as tecnologias móveis e sem fio em contexto de formação continuada. 2019. 241f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Ciências Humanas. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

primeiros cursos de formação de professores em Informática Educativa no Rio Grande do Sul, além de apresentar um conjunto de sugestões ou recomendações para aperfeiçoar e/ou redimensionar os processos de formação e de capacitação de professores em Informática da Educação.

4.4 Algumas análises e discussões

Com base no referencial teórico elaborado na seção dois e três deste artigo e os dados apresentados na seção quatro, ainda que esparsos, nos permitem discutir e apresentar um conjunto de informações e de dados que podem ajudar os leitores, em suas atividades educativas, a questionar e até repensar suas práticas escolares e extraescolares.

Ou seja, os relatos acima descritos, a partir de um referencial teórico, nos indicam que é possível desenvolver novas formas de ensinar e aprender a partir da incorporação de princípios das Teorias de Ensino e de Aprendizagem Ativas, bem como de outras ações educativas capazes de desencadear processos de ensino e de aprendizagem ativos e que, por sua vez, podem ajudar a aprimorar os processos de formação continuada de professores, em especial, quando estas ocorrem em ambiente mediado pelas TIC.

Acreditamos, também, que as TIC permitem criar ambientes de aprendizagem inovadores e acolhedores, onde o conhecimento é construído a partir de uma relação dialógica entre professor e aluno em interação com o meio, facilitando que ocorra o ensino e a aprendizagem (COUTO; LIMA, 2007).

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A promulgação da LDB 9394/96 ao reconhecer a importância da formação de professores e acenar com a possibilidade de utilização da Educação a Distância como modalidade de ensino e aprendizagem, repercutiu muito no cenário educacional brasileiro, nas últimas décadas, exigindo mudanças nas formas de ensinar e aprender, bem como passou a exigir que os cursos de formação de professores trabalhassem com a incorporação de princípios das teorias de ensino e aprendizagem ativas nas práticas pedagógicas.

Assim, entendemos que se faz necessário desenvolver novos processos de construção e (re) construção do conhecimento e do saber, auxiliados pelas TIC e as Teorias Ativas de Ensino e de Aprendizagem. A partir das análises das pesquisas aqui discutidas, entendemos que a incorporação de princípios das Teorias de Ensino e de Aprendizagem Ativas, poderá trazer significativas contribuições para a implementação de novas propostas de formação continuada de professores, que consideram o papel ativo do aluno no processo de construção do conhecimento.

Finalizamos este artigo, cientes de que, qualquer cursos de formação continuada de professores, em especial os que são oferecidos na modalidade de EaD, necessitam de profissionais bem preparados para que os sujeitos destes cursos de formação continuada de professores possam apropriar-se das TIC, e de práticas em que o ensino e a aprendizagem ativa possa ocorrer de forma interacionista, significativa e mediada. Em especial, para que nestes cursos possam ocorrer múltiplas relações, entre o aprendiz e o professor, o aprendiz e seus colegas de curso, bem como entre o aprendiz e o contexto onde este está inserido, seja este a distância e ou presencial. Enfim, acreditamos que a sociedade da informação e da comunicação ou a sociedade em rede e ou mesmo a sociedade global demanda hoje em dia por processos de ensino e de aprendizado que levem em conta esta nova sociedade com todo o seu entorno.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial: seção 1, Brasília, v. 134, p. 27833-27841, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso mar. 2018.

_____. Decreto nº 5800, de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, p. 4, 9 de jun. de 2006. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2006/decreto-5800-8-junho-2006543167-norma-pe.html>. Acesso em: 25 de jul. de 2019.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 02, de 01 de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, p. 8-12. 2 de jul. de 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7043_1-res-cne-cp-002-03072015-pdf&category_slug=agosto-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em 10 de julho de 2018.

_____. Decreto nº 9057 de 25 de maio de 2017. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9394/96 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, p. 1, 26 de maio de 2017. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2017/decreto9057-25-maio-2017-784941-republicacao-152868-pe.html>. Acesso em 26 de ago. de 2019.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, p. 41-44. 22 de dezembro de 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP22DEDEZEMBRODE2017.pdf. Acesso em 03 ago. de 2019.

COUTO, Maria Elizabete Souza; LIMA, Emília Freitas de. **Aprendizagem da docência em curso a distância: a versão dos professores**. Olhar de Professor, Ponta Grossa, 2007. Disponível em: <http://www.uepg.br/olhardeprofessor>. Acesso em: 27 de agosto de 2017.

DELLORS, Jacques et all. **Educação: Um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Cortez – São Paulo, UNESCO e MEC – Brasília. 1997.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário da língua portuguesa**. 8ª ed. Curitiba: Positivo, 2010.

FRANCO, S. R. K. **O construtivismo e a educação**. Porto Alegre: Mediação, 1996.

FRUET, Fabiane S. Oliveira. **Estratégias didático-pedagógicas hipermediáticas para a formação continuada de professores da Educação Básica na modalidade a distância**. 2016. 394 f. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, 2016.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2003.

LOPES, Lidiane Schimitz. **A História da Matemática e o Blog na formação inicial do professor**. 2013. 115f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2013.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOORE, Michael G.; KEARSLEY, Greg. **Educação a distância: sistemas de aprendizagem on-line**. Tradução da 3ª edição norte Americana. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

MOREIRA, Marco Antônio. **Teorias de aprendizagem**. São Paulo: EPU, 1999.

ORTH, Miguel Alfredo. **Experiências teóricas e práticas de formação e capacitação de professores em Informática da Educação**. 2003. 195f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

_____. Processos de ensino e de aprendizagem desencadeados na disciplina de Políticas Educacionais a distância: recortes de uma prática. **Série Estudos**- Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB. Campo Grande/MS, n.30, p. 349-362, jul./dez. 2010b. Disponível em: www.serieestudos.ucdb.br/index.php/serie-estudos/article/download/197/204. Acesso em 06 de abril de 2017.

_____. As políticas educacionais a distância em uma sociedade globalizada. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, **Revista Educação em Questão**. v. 37, nº 23, p. 76-98, jan./abr. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/3978/3245>. Acessado em 29/01/2020.

ORTH, Miguel Alfredo e OTTE, Janete. As políticas educacionais e a regulamentação que determina a educação a distância no Brasil: análise de seu percurso”. In. CARRARA, Rosângela Martins et al. **Formação de professores na América Latina**. Curitiba, Editora Appris, 2016.

PELLICER, Esther. G. “La Mod a tecnológica en la educación: peligros de un espejismo” in *Píxel Bit*. **Revista de Medios y Educación**, nº. 09, jun, 1997. Disponível em: <http://www.sav.us.es/pixelbit/pixelbit/articulos/n9/n9art/art97.htm>. Acesso em: 15 jul. 2019.

PIAGET, J. **O Nascimento da inteligência na criança**. Rio de Janeiro: Zahar; Brasília: INL, 1975.

POZO, Juan I. **A sociedade da aprendizagem e o desafio de converter informação em conhecimento**. In: SALGADO, Maria. **Tecnologias na Educação: Ensinando e aprendendo com as TIC: Guia do cursista**. Brasília; Ministério da Educação, Secretaria de Educação a Distância; 2008.

SCHMIDT, Michele de Almeida. **Interações de professores com as tecnologias móveis e sem fio em contexto de formação continuada**. 2019 241f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Ciências Humanas. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2019.

SILVA, Marco. Indicadores de interatividade para o professor presencial e on-line. **Diálogo Educacional**, v. 4, n. 12, p. 93-109, 2004. Disponível em: <http://www.miniwebcursos.com.br/artigos/PDF/DIALOGO.pdf>. Acesso em: 26 jul. 2019.

TOMMASI, Livia de; WARDE, Miriam Jorge e HADDAD, Sérgio (Org.). **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. 2ª Ed. Cortez e PUCSP, São Paulo 1999.

VIEIRA, Adriana Silva da Silveira Nunes Vieira. **Tecnologias da Informação e Comunicação no contexto escolar, os laptops auxiliando na aprendizagem da matemática**. 2015.115 f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática. Universidade Federal de Pelotas, 2015.

VYGOTSKY, Lev S. **A Formação Social da Mente**. Trad. José Cipolla Neto, Luis S. M. Barreto e Solange C. Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

INCLUSÃO DIGITAL NA TERCEIRA IDADE

Data de aceite: 15/05/2020

Adelcio Machado dos Santos

Doutor em Engenharia e Gestão do Conhecimento (UFSC). Pós-Doutor em Gestão do Conhecimento (UFSC). Docente, pesquisador e orientador nos Programas de Pós-Graduação “*Stricto Sensu*” em Desenvolvimento e Sociedade e em Educação da Uniarp.
adelciomachado@gmail.com.

Danilo Erhardt

Acadêmico da terceira fase do curso de Administração de Empresas da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe – UNIARP.

Sandra Mara Bragagnolo

Docente da Universidade Alto Vale do Rio Peixe – UNIARP. Formada em Administração de Empresas e Letras. Especialista em Metodologia do Ensino de Línguas.
sandramara@uniarp.edu.br

Artigo, originalmente, dado a lume no periódico “*Professare*”, em 2015.

RESUMO: Este artigo apresenta e discute os resultados da aplicação de um curso de inserção a tecnologias para pessoas da terceira idade, com vistas a proporcionar momentos de

aprendizado e aplicação prática do conteúdo trabalhado. Inicialmente, apresentam-se dados contextuais e a metodologia utilizada na realização trabalho. Em seguida, discutem-se os resultados, levando em consideração que os avanços tecnológicos acabaram por criar certa exclusão do público-alvo desse trabalho. O curso de inclusão digital aconteceu a partir da aplicação de um projeto apresentado e desenvolvido por um acadêmico da terceira fase do curso de Administração de Empresas da UNIARP. Os trabalhos tiveram como objetivo incluir um grupo de pessoas de terceira idade que frequentam a Universidade Aberta da Maior Idade - UAMI mantida pela Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP. As aulas práticas, realizadas em um dos laboratórios da instituição, deram oportunidade de conhecimento e inclusão digital a este público-alvo.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão digital – Terceira idade – Cibercultura.

ABSTRACT: This article presents and discusses the results of applying of a course of integration technologies for elderly people, with a view to provide moments of learning and practical application of content worked. Initially, contextual data and the methodology used in

performing work are presented. After, discuss the results, taking into account that the technological advances eventually create right deleting the target audience for this work. The course of digital inclusion happened from application of a project presented and developed by an academic of the third phase of the course in Business Administration from UNIARP. The work had the objective to include a group of elderly people who attend the University for the Older Age - UAMI maintained by the University Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP. The practical classes held in one of the laboratories in the institution, gave opportunity of knowledge and digital inclusion for this target audience.

KEYWORDS: Digital Inclusion - Senior - Cyberculture.

1 | INTRODUÇÃO

Esse artigo apresenta e discute os resultados de um curso de inserção a tecnologias ministrado junto a pessoas da maior idade, com vistas a proporcionar momentos de aprendizado e aplicação prática de conteúdo relacionado às tecnologias da informação. Este curso foi desenvolvido nos meses de maio a julho de 2014, semanalmente, a partir do projeto desenvolvido por um acadêmico da 3ª fase do curso de Administração de Empresas da UNIARP.

Inclusão digital é o processo de democratização do acesso às tecnologias da informação, de forma a permitir a inserção de todos na sociedade da informação.

O público-alvo do trabalho desenvolvido, por ser de uma geração que não teve o acesso às tecnologias como parte de seu cotidiano, tornou-se uma parcela da sociedade à margem do processo de inserção, utilização e exploração dos recursos e benefícios que o conhecimento e domínio das tecnologias podem proporcionar.

Dessa forma, como a UNIARP cumpre seu papel como promotora da cultura e da extensão, o projeto obteve boa aceitação e apoio da instituição. Isso contribuiu para o êxito na execução e cumprimento dos objetivos que o acadêmico se propusera a alcançar.

Os trabalhos foram desenvolvidos a partir de um cronograma de aulas, que foram realizadas em um laboratório de informática, uma vez por semana. Tempo suficiente para estimular os idosos a aprenderem e aplicarem os conteúdos aprendidos com o acadêmico-professor.

Para dar início às atividades junto ao público da terceira idade, foi necessário um aprofundamento de conhecimentos para melhor entender o comportamento do idoso frente às inovações, bem como quais suas necessidades e, acima de tudo, como proceder para que se conseguisse, de forma competente, o sucesso esperado. Na sequência, apresenta-se a fundamentação para os trabalhos que foram desenvolvidos.

A cultura contemporânea tem se modificado em razão das transformações

promovidas pelo avanço das tecnologias. Lemos (2010, p.15) faz uma análise sobre as alterações que a sociedade vem apresentando:

A cultura contemporânea, associada às tecnologias digitais (ciberespaço, simulação, tempo real, processos de virtualização, etc.), vai criar uma nova relação entre a técnica e a vida social que chamaremos de cibercultura.

Lemos (2010, p.127) diz ainda que “temos uma ideia do ciberespaço como o conjunto de redes de telecomunicações criadas com o processo digital de circulação de informações”.

Toda a economia, a cultura, o saber, a política do século XXI vão passar (e já estão passando) por um processo de negociação, distorção, apropriação a partir da nova dimensão espaço-temporal de comunicação e informação planetárias que é o ciberespaço. (LEMOS, 2010, p. 127)

Cibercultura, de acordo com Lévy (1999, p.15), “expressa o surgimento de um novo universal, diferente das formas que vieram antes dele no sentido de que ele se constrói sobre a indeterminação de um sentido global qualquer”. De acordo com esse autor, a sociedade está diante de um “novo dilúvio”, que ocorre devido aos avanços tecnológicos das telecomunicações, especialmente, o da internet. Para ele, o termo ciberespaço

especifica não apenas a infraestrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informação que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo. Quanto ao neologismo ‘cibercultura’, especifica aqui o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço (LÉVY, 1999, p. 17).

Nesse sentido, também Martins (2008 p.69) afirma que “é verdade que nem tudo está no *cyberspace*, mas é certo que, através das superfícies da era do virtual a cultura dita pós-moderna reverbera em ambos os lados da tela”.

A sociedade contemporânea já incorporou a ideia de interação comunicacional universalizada. A cada dia está mais imersa em novas relações de comunicação, produção e disseminação do conhecimento. Além disso, é fato que a inclusão digital tem sido vista como forma de simplificar rotinas, maximizar e potencializar o tempo. Mesmo no século passado, já se falava sobre isso: “a vida digital exigirá cada vez menos que você esteja num determinado lugar em determinada hora, e a transmissão do próprio lugar vai começar a se tornar realidade” (NEGROPONTE, 1996 p.159).

Santos (2007, p.37) afirma que:

A tecnologia da informação [...] tem ocupado cada vez mais lugares nas organizações, na sociedade e na vida das pessoas, seja através de fontes de trabalho, apoio, educação ou entretenimento, precisando, dessa maneira, que o relacionamento seja tratado com muita atenção, visto que é um dos fundamentais fatores do sucesso e da adoção desta tecnologia.

Barbosa Filho e Castro (2008, p.16) compartilham desse pensamento quando afirmam que as transformações tecnológicas advindas do uso de computadores e da internet são um marco na sociedade ocidental. Sem dúvida, as transformações não se reduzem à tecnologia nem se propõem a colocar a tecnologia em primeiro plano, a despeito do que se poderia pensar. A prioridade é pensar os sujeitos e a inclusão social.

“A população idosa aumenta significativamente, e mais que isso, começa a se organizar como segmento expressivo da sociedade. Quando os problemas aumentaram, os idosos buscaram caminhos e foram à luta” (MELO, 2013, p.126).

A velhice, segundo Melo (2013, p.126) “não requer somente proteção social, mas dela não pode ser excluída e quando isto acontece há urgência de mobilização, pressão e ação conjuntas para reconquistas.”

A inclusão digital, na verdade, é uma necessidade, pois não há como, na atualidade, viver sem se atualizar. De acordo com Lévy (1996), contrariamente ao possível, estático e já constituído, o virtual é como o complexo problemático, o nó de tendências ou de forças que acompanha uma situação, um acontecimento, um objeto ou uma entidade qualquer, e que chama um processo de resolução: a atualização (LÉVY, 1996).

Nesse sentido, um incluído digitalmente não é apenas aquele que utiliza as novas linguagens do mundo da cibercultura para trocar informações, mas também aquele que aproveita desse suporte para melhorar sua condição de vida.

A educação é um dos meios para vencer os desafios impostos aos idosos pela idade e pela sociedade, propiciando-lhes o aprendizado de novos conhecimentos e oportunidades para buscar seu bem-estar físico e emocional. (FREIRE, 2000, p.93)

Entende-se por qualidade de vida boa ou excelente, aquela que proporciona o mínimo de condições para os indivíduos desenvolverem o máximo de suas potencialidades, quer seja vivendo, trabalhando, produzindo bens ou serviços; fazendo ciência ou artes; vivendo ou simplesmente existindo (SANTOS, 2002 *apud* XAVIER e DINIZ, web).

“A qualidade de vida na Terceira Idade pode ser definida como a manutenção da saúde, em seu maior nível possível, em todos aspectos da vida humana: físico, social, psíquico e espiritual” (Organização Mundial de Saúde, 1991 *apud* TESSARI, web).

De acordo com Albuquerque (2006, p.11), “toda a invocação tecnológica disponível só tem sentido se puder produzir um diferencial positivo na vida do indivíduo”.

Ao falar sobre comunicação e era pós-moderna, chega-se à reflexão de que é a comunicação que liga cada indivíduo ao mundo e ao outro. “A comunicação é

cimento social. [...] A comunicação é a cola do mundo pós-moderno” (MAFESOLI, 2008, p.20). Nesse sentido, a ideia do individualismo não faz sentido, pois cada um está ligado a outro pela mediação da comunicação. Todos devem ter conhecimento sobre os meios de acesso ao mundo pós-moderno das comunicações. O idoso, nesse contexto, precisa de apoio e estímulo para que se inclua e participe ativamente da era da cibercultura.

2 | MATERIAL E MÉTODOS

Para desenvolver o curso de inserção a tecnologias junto a pessoas da terceira idade, primeiramente foi escrito um projeto em que foram apresentadas a fundamentação e as justificativas para as ações propostas. Também foram analisados os recursos necessários e o cronograma de execução das atividades. Este projeto foi desenvolvido por um acadêmico da terceira fase do curso de Administração de Empresas da UNIARP e supervisionado por um professor orientador, nos termos do regimento da instituição.

O público-alvo dos trabalhos foi um grupo de pessoas de terceira idade que frequenta a Universidade Aberta da Maior Idade - UAMI mantida pela Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP.

O curso aconteceu em um dos laboratórios de informática das dependências da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe – UNIARP. Este espaço conta com excelentes recursos tecnológicos, dispondo, portanto, de todas as condições para que as atividades se desenvolvessem com eficiência e eficácia.

A proposta de trabalho teve por objetivo proporcionar ao público-alvo aprendizagem com aplicação prática do conteúdo relacionado às tecnologias da informação. O curso foi desenvolvido nos meses de maio a julho de 2014, semanalmente.

Anteriormente às aulas, foi empreendida uma pesquisa com o grupo da UAMI de forma a perceber seus conhecimentos prévios e expectativas em relação ao curso.

Em seguida foram formalizadas as inscrições, com o preenchimento de algumas informações pessoais, um breve cadastro, para que, se fosse necessário, se pudesse realizar contato com os alunos.

Aplicados e coletados os dados, os mesmos foram analisados para, num segundo período, serem iniciadas as aulas práticas sobre o uso adequado da informática.

As aulas aconteceram em dia e horário fixos. Os 15 alunos inscritos dispunham de um computador para cada um, com acesso a todos os programas necessários para se trabalharem os conteúdos previstos.

No decorrer do curso foram estudadas duas apostilas organizadas pelo acadêmico. Esse material teve o objetivo de facilitar o aprendizado do conteúdo exposto em sala. Uma das apostilas informava os alunos sobre as ferramentas que compõem o *Windows 7*; e outra, apresentava dicas e auxílio no uso da internet.

A receptividade e gosto dos alunos pelas aulas deram prova de que o método de condução das atividades foi adequado.

3 | APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Quinze alunos participaram da primeira fase do curso de inclusão digital para a terceira idade. No início das atividades, buscou-se reunir material e adotar estratégias que trouxessem motivação para a turma. Foram usados vídeos, imagens para ilustrar o conteúdo a ser visto, antes que passassem a utilizar os computadores. Surgiu a necessidade de adaptar os conteúdos para melhor adequação às características do grupo.

As pessoas que fizeram parte do grupo com que se trabalhou chegaram à terceira idade no limiar do século XXI e vivem, como toda a população mundial, a era da cibercultura, com a diferença de que, segundo eles, não se utilizaram dos instrumentos da cultura digital, seja em sua vida particular ou na profissional. Daí a necessidade de incluir essa parcela da sociedade através de ações que respeitem suas limitações e privilegiem suas capacidades. Freire e Sommerhakder (2000) dizem que,

ao envelhecer, as pessoas confrontam-se com novos desafios e novas exigências. As limitações físicas são acrescidas àquelas que a sociedade coloca, como os preconceitos e os estereótipos, e o grande desafio é construir permanentemente o próprio caminho a desenvolver atitudes que as levem a superar dificuldades, integrando limites e possibilidades de conquistar mais qualidade de vida.

Sabendo disso, foram conduzidas atividades práticas para cada aula, bem como exercícios para finalização de cada conteúdo trabalhado em sala. Dessa forma, foi possível garantir a fixação do conhecimento adquirido. Assim, as aulas foram predominantemente práticas, e a turma demonstrou muito interesse. Realmente os alunos queriam aprender algo novo e, sobretudo, beneficiarem-se deste conhecimento.

Veem-se as pessoas da terceira idade reagindo a essas imposições culturais em relação ao que seja *envelhecer*. Isso faz com que consigam melhorar sua qualidade de vida. “Os idosos sabem que não podem se desmobilizar e nem serem ludibriados por discursos enganosos. [...] hoje os ‘velhos’ estão mostrando a importância da organização e da unidade de propósitos na defesa da vida com dignidade e o respeito pela cidadania (MELO, 2013, p.127-128).

Na primeira fase de trabalhos, foram trabalhados os componentes lógicos que

permitem utilizar dos recursos de um computador. Cada aluno/usuário tinha acesso a um computador, de modo que foi possível trabalhar com arquivos e programas que estavam disponíveis a eles sempre que necessário.

De acordo com a Wikipédia (2014), para acontecer a inclusão digital, são precisos três instrumentos básicos:

dispositivo para conexão, acesso à rede e o domínio dessas ferramentas, pois não basta apenas o cidadão possuir um simples computador conectado à internet para que ele seja considerado um incluído digital. Ele precisa saber o que fazer com essas ferramentas.

Conseguiu-se, através desta primeira fase de execução do projeto, apresentar o funcionamento dos computadores e suas principais ferramentas de trabalho, dando preferência às mais utilizadas, tais como: ferramentas do sistema, editor de texto, função de planilhas, como fazer apresentação em slides.

Em seguida, partiu-se para a explanação dos meios de comunicação *online*. As atividades tornaram possível que os idosos, instruídos de forma correta, fizessem acessos à internet. Houve registro por parte deles de que estavam realizando pesquisas e buscando, através da rede mundial de computadores, algo que lhes fizessem sentir-se bem. Havia muita curiosidade e empenho dos alunos em conseguir autonomia no uso dos recursos das tecnologias estudadas.

Dessa forma, foi possível visualizar claramente a importância de o idoso envolver-se em atividades que a sociedade digital cultiva. Incluí-lo digitalmente permitiu que os idosos se mantivessem informados, que se comunicassem e que aprendessem. Saber aproveitar e dispor do que os recursos digitais proporcionam trouxe benefícios para a vida social destes cidadãos. Além disso, essas atividades fizeram com que sua autoestima se elevasse, pois deixaram de sentirem-se marginalizados quando se trata de assuntos relacionados à tecnologia da informação.

De acordo com Santos (2007 p.36), “o desejo da Sociedade da Informação e do Conhecimento não provoca uma sociedade nova, mas sim a renova de um ideal antigo, proclamando dessa maneira uma liberdade desejada”. As pessoas que chegam à terceira idade fazem parte da Sociedade a que o autor faz referência. Dessa forma, a inclusão digital se insere no movimento de inclusão social, que é um dos grandes objetivos compartilhados nas últimas décadas por diversos governos do mundo.

As aulas tornaram possível, também através da internet, que os idosos se comunicassem com várias pessoas com as quais não falavam devido à distância física que os separa.

O desenvolvimento deste projeto trouxe para o grupo uma nova visão de mundo. E, a partir dela, foi percebida uma infinidade de oportunidades de interação comunicacional.

De acordo com Debert (2004), “as novas imagens do envelhecimento são, sem dúvida, expressão de um contexto marcado por mudanças culturais que redefinem a intimidade e a construção de identidades”.

Foi fundamental instruir os idosos de que devem tomar alguns cuidados com relação à segurança. Foram repassadas dicas, técnicas de utilização e formas de proteção e controle de dados.

No final da etapa, os alunos manifestaram sua satisfação com o que aprenderam e solicitaram que as aulas sejam mantidas pela instituição, o que reforça a validade e importância de atividades como essa.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento do trabalho a partir das pesquisas de conhecimento do grupo e aulas práticas sobre o conteúdo trouxeram a certeza de que nunca é tarde para se aprender algo novo. Houve, por parte dos alunos, um interesse muito grande por adquirir conhecimento sobre as novas tecnologias da informação - TI.

O objetivo de inserir o grupo de idosos ao mundo da cibercultura foi alcançado. Como usuários das tecnologias, conseguiram se mover na rede mundial de computadores de modo a buscar o que lhe seja necessário ou que agrade, fazendo-o sentir-se bem.

É gratificante constatar que houve progressos para a sociedade local, e que esse benefício foi proporcionado pela ação conjunta de comunidade-aluno-professor-instituição, em uma relação em que todos ganham. Além disso, o trabalho realizado ofereceu espaço para a troca de experiências e interação entre gerações (já que o acadêmico tem idade para ser neto dos alunos).

É de fundamental importância que a Universidade continue abrindo espaço para que trabalhos como esse sejam realizados. Há aprendizados que só se conseguem com a prática, pois estão muito além dos livros e conteúdos teóricos. Estar em contato com pessoas que precisam e ser agente de ações que melhorem a qualidade de vida de outrem são experiências excelentes de crescimento e aprimoramento, tanto cognitivo quanto epistemológico.

O planejamento, a execução e a conclusão das atividades permitiram aos envolvidos perceber a importância do respeitar, do planejar e do replanejar, do organizar, do manter o foco em objetivos coerentes e nos quais se acredite. Toda atividade precisa estar acompanhada de base científica e acompanhamento competente. E isso, certamente, contribuiu para o alcance dos bons resultados aqui relatados.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, Sandra Márcia Ribeiro Lins de. **Qualidade de vida do idoso**. 2.ed. Itatiba: Casa do Psicólogo, 2006.
- BARBOSA FILHO, André; CASTRO, Cosette. **Comunicação digital**: educação, tecnologia e novos comportamentos São Paulo: Paulinas, 2008.
- DEBERT, Guita Grin. **A reinvenção da velhice**: socialização e processos de reprivatização do envelhecimento. São Paulo: EDUSP/Fapesp, 2004.
- FREIRE, Sueli Aparecida; SOMMERHALDER, Cinara. Envelhecer nos tempos modernos. In: FREIRE, Sueli Aparecida; NERI, Ana Liberalesso (Orgs.). **E por falar em velhice**. Campinas: Papyrus, 2000. Cap. 125-135.
- LEMONS, André. **Cibercultura**: tecnologia e vida social na cultura contemporânea. 5.ed. Porto Alegre: Sulina, 2010.
- LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.
- _____. **As tecnologias da inteligência**: o futuro do pensamento na era da informática. Rio de Janeiro: Editora 34, 1996.
- MAFESSOLI, Michel. A comunicação sem fim. In: MARTINS, Francisco Menezes; SILVA, Juremir Machado da (Orgs.). **A genealogia do virtual**: comunicação, cultura e tecnologias do imaginário. 2.ed. Porto Alegre: Sulina, 2008. Cap. 20-32.
- MARTINS, Francisco Menezes. **Impressões digitais**: cibercultura, comunicação e pensamento contemporâneo. Porto Alegre: Sulina, 2008.
- MELO, Orfelina Vieira. **O idoso cidadão**. Passo Fundo: Projeto Passo Fundo, 2013.
- NEGROPONTE, Nicholas. **A vida digital** 2.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- SANTOS, Adelcio Machado dos. **Educação**: interfaces com o conhecimento e a tecnologia. Florianópolis: A.M.Santos, 2007.
- TESSARI, Olga Inês. **Qualidade de vida na terceira idade**. Disponível em: <http://www.riototal.com.br/feliz-idade/psicologia04.htm> Acesso em 10 jul. 2014.
- WIKIPEDIA: A enciclopédia livre. **Inclusão Digital**. Disponível em: http://pt.wikipedia.org/wiki/Benchmarking_Atualizado em jul 2014. Atualizado em 31 de março de 2014. Acesso em 07 jul 2014.
- XAVIER, V.F.; DINIZ, W.Y. **Qualidade de vida na terceira idade**: estudo exploratório na população de duas instituições geriátricas do norte do Paraná. Disponível em: http://fio.edu.br/cic/anais/2009_viii_cic/Artigos/07/07.11.pdf Acesso em 09 jul. 2014.

SOBRE O ORGANIZADOR

GUSTAVO HENRIQUE CEPOLINI FERREIRA - Graduado em Geografia (Bacharelado e Licenciatura) pela PUC-Campinas, Mestre e Doutor em Geografia Humana pela Universidade de São Paulo. Pós-doutorando em Geografia pela USP. Atualmente é Professor do Departamento de Geociências e do Programa de Pós-Graduação em Geografia - PPGEO na Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES), onde coordena o Núcleo de Estudos e Pesquisas Regionais e Agrários (NEPRA-UNIMONTES). Exerce também a função de Coordenador Didático do Curso de Bacharelado em Geografia - UNIMONTES. Tem experiência na área de Geografia Humana, atuando principalmente nos seguintes temas: Geografia Agrária, Regularização Fundiária, Amazônia, Ensino de Geografia, Educação do Campo e Conflitos Socioambientais e Territoriais. Participação como avaliador no Programa Nacional do Livro e do Material Didático - PNLD de Geografia e no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), vinculado ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). É autor e organizador das seguintes obras: *No chão e na Educação: o MST e suas reformas* (2011), *Neoliberalismo, Agronegócio e a Luta Camponesa no Brasil* (2011), *Cenas & cenários geográficos e históricos no processo de ensino e aprendizagem* (2013), *Agroecologia, Alimentação e Saúde* (2014), *Gestão Ambiental* (2015), *Práticas de Ensino: Teoria e Prática em Ambientes Formais e Informais* (2016), *Geografia Agrária no Brasil: disputas, conflitos e alternativas territoriais* (2016), *Geografia Agrária em debate: das lutas históricas às práticas agroecológicas* (2017), *Atlas de Conflitos na Amazônia* (2017), *Serra da Canastra território em disputa: uma análise sobre a regularização fundiária do Parque e a expropriação camponesa* (2018), *Conflitos e Convergências da Geografia - Volumes 1 e 2* (2019), *Geografia Agrária* (2019), *Questões que norteiam a Geografia* (2019), *Espaço agrário em questão* (2019), *Debates Geográficos da Realidade Brasileira* (2020), entre outras publicações. E-mail: gustavo.cepolini@unimontes.br

ÍNDICE REMISSIVO

A

Ambiente Social 137, 174

Autobiografia 30, 33, 37, 77, 83, 89, 92, 103, 107, 108, 127, 241, 242, 243, 245, 246, 247, 248, 250, 251

Autoetnografia 80, 82, 83, 84, 85, 89, 105, 106, 108, 114

B

Belmonte 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172

Biograma 39, 41, 42, 43, 44, 45

C

caminho de formação 1

Cartas 33, 51, 163, 164, 166, 167, 168, 169, 170, 172, 189, 243

Condessa 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172

Consciência Histórica 66, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77

D

Desenvolvimento 2, 4, 7, 9, 15, 17, 19, 20, 22, 23, 24, 25, 26, 31, 39, 40, 45, 46, 66, 68, 69, 70, 72, 89, 93, 112, 118, 124, 125, 127, 128, 129, 131, 136, 137, 138, 139, 141, 144, 146, 147, 149, 150, 155, 159, 161, 162, 163, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 199, 205, 213, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 220, 221, 222, 223, 224, 225, 226, 227, 232, 233, 234, 236, 239, 262, 266, 267, 268, 269, 270, 271, 272, 273, 274, 275, 276, 277, 286, 287, 288, 297, 299, 302, 303, 305, 306, 315, 321, 322

Desenvolvimento Profissional 7, 15, 17, 19, 22, 23, 25, 26, 40, 297

D. Pedro I 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172

E

Educação 8, 2, 4, 5, 6, 7, 11, 14, 15, 17, 18, 19, 21, 27, 28, 29, 31, 37, 38, 46, 51, 54, 57, 58, 59, 60, 62, 65, 69, 71, 73, 75, 77, 78, 90, 92, 94, 95, 97, 98, 99, 100, 103, 119, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 132, 133, 134, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 161, 162, 165, 166, 167, 169, 173, 175, 176, 186, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 211, 212, 213, 223, 228, 234, 238, 239, 240, 243, 244, 247, 248, 249, 279, 280, 282, 285, 286, 287, 288, 289, 290, 292, 293, 294, 295, 296, 297, 298, 299, 300, 301, 302, 303, 304, 307, 309, 310, 311, 312, 313, 314, 315, 317, 318, 323, 324

Educação Ambiental 127, 128, 129, 130, 132, 133, 134, 137, 138, 139, 140, 141, 143, 144, 145, 146, 147, 150, 151, 152, 161

Educação Básica 5, 6, 57, 65, 143, 145, 150, 153, 186, 190, 193, 194, 195, 199, 200, 213, 302, 309, 310, 312, 313

Engenharia Biomédica 39, 40, 46

Entrevista Narrativa 1

Espaço 2, 7, 8, 10, 11, 14, 18, 50, 51, 53, 56, 64, 70, 74, 77, 79, 81, 83, 86, 87, 93, 105, 110, 112, 113, 115, 118, 119, 120, 121, 124, 134, 135, 136, 137, 140, 142, 143, 145, 147, 149, 152, 174, 176, 182, 190, 234, 250, 251, 252, 271, 284, 317, 319, 322, 324

Ética 35, 114, 125, 127, 128, 129, 136, 138, 139, 140, 141, 145, 252, 285

Experiência 1, 2, 3, 8, 9, 10, 11, 13, 14, 21, 28, 33, 47, 49, 52, 57, 69, 71, 74, 79, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 91, 100, 106, 107, 108, 110, 111, 112, 113, 115, 116, 119, 120, 121, 123, 125, 126, 130, 149, 152, 156, 177, 183, 186, 201, 202, 215, 220, 241, 243, 250, 251, 258, 259, 262, 263, 267, 268, 282, 290, 309, 324

F

Família 48, 49, 50, 52, 53, 55, 60, 63, 73, 79, 80, 81, 83, 86, 88, 89, 95, 96, 98, 105, 106, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 117, 123, 148, 165, 169, 176, 179, 181, 182, 184, 205, 206, 210, 211, 243, 251, 267, 274, 289

Formação Continuada 10, 12, 13, 15, 17, 22, 23, 25, 26, 27, 57, 100, 146, 286, 287, 288, 290, 292, 293, 294, 295, 296, 297, 299, 300, 301, 302, 303, 304, 307, 310, 311, 312, 313, 314

Formação pessoal 116

Formação profissional 6, 11, 14, 19, 29, 100, 115, 116, 119, 120

H

Habilidades 143, 146, 150, 157, 174, 175, 176, 177, 179, 181, 184, 218, 233

História de vida 2, 26, 38, 47, 90, 91, 92, 103, 117, 131, 177, 184

I

Identidade 3, 5, 6, 8, 13, 14, 22, 27, 28, 32, 48, 55, 56, 59, 63, 64, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 81, 107, 118, 129, 136, 142, 205, 206, 207, 210, 212, 245, 246, 289, 291

Inteligência 168, 174, 175, 213, 214, 215, 216, 218, 219, 221, 223, 224, 225, 269, 271, 273, 313, 323

Irmãs 57, 92, 96, 105, 113, 169

L

Leitura de vida 47

M

Memória 33, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 56, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 74, 75, 76, 77, 78, 82, 83, 84, 85, 87, 88, 92, 103, 110, 118, 120, 121, 126, 129, 130, 131, 132, 141, 221, 224, 225, 247, 274, 288

Método 39, 41

N

Narrativas 1, 2, 3, 8, 9, 10, 11, 13, 15, 17, 21, 22, 23, 26, 27, 33, 37, 39, 41, 44, 45, 47, 49, 51, 60, 66, 70, 71, 74, 75, 77, 79, 80, 81, 82, 84, 102, 105, 108, 109, 113, 115, 116, 118, 120, 121, 125, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 134, 137, 139, 140, 141, 201, 202, 203

O

Objetivos 33, 36, 41, 71, 86, 90, 91, 92, 98, 99, 102, 103, 120, 125, 145, 148, 149, 150, 161, 195, 216, 219, 254, 260, 290, 295, 310, 316, 321, 322

Origem 51, 53, 64, 82, 89, 90, 91, 94, 105, 107, 109, 112, 113, 117, 132, 133, 143, 220, 223, 224, 225, 230, 235, 236, 271, 276, 283

P

Pesquisa Narrativa 1, 2, 3, 8, 13, 14, 120, 126, 286, 288

Professor iniciante 15, 17, 21, 23, 24, 25, 26, 27, 28

Projetos de vida 30, 34, 36

Projetos Interdisciplinares 143

R

Racismo 47, 60, 65, 207, 210

Resiliência 47, 48, 56, 178

Robótica 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162

S

Socioeducação 30, 32

Sustentabilidade 141, 144, 154, 155, 157, 160, 161, 162, 185

T

Tempo 2, 8, 10, 11, 13, 17, 18, 41, 43, 47, 48, 52, 56, 58, 60, 63, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 79, 81, 83, 84, 87, 92, 93, 95, 96, 100, 103, 105, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 120, 123, 130, 133, 134, 140, 142, 149, 164, 166, 167, 168, 169, 170, 177, 178, 182, 183, 189, 209, 210, 216, 219, 228, 233, 240, 243, 246, 247, 250, 251, 256, 258, 259, 265, 268, 272, 275, 276, 280, 281, 282, 284, 285, 307, 316, 317

Trajectoria docente 39

V

valores humanos 32, 127, 137, 141

Valores Humanos 30

VALORES HUMANOS 137

 **Atena**
Editora

2 0 2 0