IVANIO DICKMANN
ORGANIZADOR

VOLUME I

EDUCAR É UM ATO DE AMOR



EDUCAR É UM ATO AMOR

Ivanio Dickmann
[Organizador]

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

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

Ivanio Dickmann
[Organizador]

EDUCAR É UM ATO DE AMOR
Volume I

Diálogo Freiriano
Veranópolis - RS
2020

CONSELHO EDITORIAL

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

EXPEDIENTE

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

FICHA CATALOGRÁFICA

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

ISBN 978-65-87199-14-6

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

2020-0023 CDD 370.1 (22. ed.)

Ficha catalográfica elaborada por Karina Ramos – CRB 14/1056

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

SUMÁRIO

EDUCAR É UM ATO DE AMOR!
Ivanio Dickmann 9

CARTAS PEDAGÓGICAS 11

SER PROFESSOR É SEMEAR PALAVRAS DE AMOR, OTIMISMO, AFETO, BONDADE E GRATIDÃO
Ana Lúcia de Melo Santos 13

ENTRE O SOCIAL E O PEDAGÓGICO, EXPERIÊNCIA E REFLEXÃO PEDAGÓGICA NO CAMPO DA ASSISTÊNCIA SOCIAL.
Cristiane Raydan 19

O FUNDAMENTO ESTÉTICO DA AÇÃO DOCENTE OU POR UMA PEDAGOGIA DO SENTIR
Diana Paula Salomão de Freitas 25

CARTA POR UMA PEDAGOGIA DO AMOR
Elias Bezerra de Souza 33

UMA NARRATIVA EDUCACIONAL EM TEMPOS DE CORONAVÍRUS
Flávio Roberto Chaddad 43

EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE: CAMINHOS NECESSÁRIOS PARA UMA EDUCAÇÃO PLURICULTURAL POSSÍVEL
Fernanda Lícia de Santana Barros 51

EDUCAR EXIGE ASSUNÇÃO DA IDENTIDADE SÓCIOCULTURAL E RECONHECIMENTO DO INACABAMENTO
Everton Viesba-Garcia 57

ARTIGOS 65

PRESERVAÇÃO AMAZÔNICA E RESISTÊNCIA: POTÊNCIAS EDUCATIVAS DO ECOFESTIVAL DO PEIXE-BOI DE NOVO AIRÃO, AMAZONAS
Adan Renê Pereira da Silva, Adauto Silva de Oliveira Júnior, Carlos Maciel de Oliveira Filho 67

O FILOSOFAR NA ORIGEM DA METAFÍSICA E DO TEOLOGAR: CONTRIBUIÇÕES DOS PRÉ-SOCRÁTICOS
Aldenei Moura Barros 83

ÉTICA EDUCACIONAL NA PERSPECTIVA INVESTIGATIVA: POSSIBILIDADES DE COMPREENSÃO
Aparecida de Lourdes Pedroso Andrade 91

A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM NOVO OLHAR PARA O CUIDAR E EDUCAR
Arcelita Koscheck 99

A AMOROSIDADE NO EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA
Idanir Ecco, Arnaldo Nogaro 113

ENTRE HENRI BERGSON, SIMÓN RODRÍGUEZ E PAULO FREIRE: A ESCOLA DO TEMPO VIVIDO
Brennan Cavalcanti Maciel Modesto 125

PRÁTICAS EDUCATIVAS DIRECIONADAS ÀS GESTANTES ADOLESCENTES FRENTE AS IST/HIV/AIDS: REVISÃO DE LITERATURA
Carlos Colares Maia, Sara Lívia Fernandes Rodrigues Silva, Samira Gomes de Oliveira, Jânefy Arruda Torres 137

GESTÃO ESCOLAR E O PAPEL DA EQUIPE GESTORA NA ESCOLA DEMOCRÁTICA: AVANÇOS E POSSIBILIDADES NA AÇÃO ADMINISTRATIVA E PEDAGÓGICA DA ESCOLA COMO ATO EDUCATIVO
Carlos Roberto de Sousa, Aline Maria Lima Matias 147

REFLEXÕES EPISTEMOLÓGICAS SOBRE SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO: APROXIMAÇÕES EDUCACIONAIS ENTRE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL E A PRÁXIS FREIRIANA E HUMANIZADORA
César Ferreira da Silva, Luiz Guilherme Sant'Angelo 159

A OFENSIVA CONTRA A CLASSE TRABALHADORA E OS IMPACTOS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO DISTRITO FEDERAL EM TEMPOS DE CRISE DO TRABALHO
Cícero Batista dos Santos Lima, Reinaldo Araújo Gregoldo, Marco Antonio de Carvalho 181

GEOGRAFIA E CONTEMPORANEIDADE: ANÁLISE DO TEMA MEIO AMBIENTE NOS LIVROS DIDÁTICOS DO ENSINO MÉDIO
Damião Amiti Fagundes 199

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DE CRIANÇAS SURDAS
Luceni dos Remédios de Oliveira, Daniela Fantoni de Lima Alexandrino, Cíntia Lúcia de Lima 211

MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO: DESAFIOS E DIFICULDADES À FORMAÇÃO CONTINUADA
Diéli de Campos, Lorena Carnelossi Araujo, Silvia Andréa do Prado Bernardino, Annecy Tojeiro Giordani, Lúcia Aparecida Ancelmo 231

EDUCAÇÃO BRASILEIRA: PERSPECTIVAS DA ATUALIDADE
Edileuza Lima Freire, Anaisa Alves de Moura, Patricia Alves Camilo, Vithória Alves de Moura 247

AS METODOLOGIAS ATIVAS EM PROJETOS NA ESCOLA: EXPERIÊNCIAS RESSIGNIFICATIVAS EM LUCAS DO RIO VERDE/MT
Lindalva Brígida do Nascimento Silva, Marta Luciane Kaiper Ardenghi Brizolla, Suzana Peloi Sercundes, Elton Kliemann 261

OS DESAFIOS DA INCLUSÃO DE PESSOAS COM AUTISMO NO BRASIL
Fátima Stela Bezerra Viana Barbosa 271

AS CONTRIBUIÇÕES DA PSICOPEDAGOGIA PARA A APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
Fernanda da Silva de Souza Nascimento, Luciana Rebousas, Pedro Henrique Sena da Silva, Renato Romualdo Ribeiro 283

APRENDENDO INTELIGÊNCIA NA ESCOLA DO SÉCULO XXI
Fernando Zilio, Marta Luciane Kaiper Ardenghi Brizolla, Aline Ignês Debolêto Leite, José Artur Cavalcante Prado 297

EDUCAÇÃO E CULTURA POPULARES: CONCEITOS, "NÃO-CONCEITOS" QUE SE CRISTALIZAM E SE DISSOLVEM
Valter Machado da Fonseca, Carmen Lucia Ferreira Silva 309

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E EDUCAÇÃO POPULAR: QUESTÕES ENTRE O ENCARCERAMENTO E O PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM
Giovanna Fonseca Rosa Santana, João Pedro Santana Gabriel, Eduardo Chagas Oliveira, Wilson Camerino do Santos Júnior 327

"PEDAGOGIA DA AUTONOMIA": REFLEXÕES E CONTRIBUIÇÕES PARA A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)
Eliane Juraski Camillo, Vera Lúcia de Nóbrega Pecego Estork 341

ÍNDICE REMISSIVO 361

EDUCAR É UM ATO DE AMOR!

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

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

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

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

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

É desafiador para nós, educadores e educadoras, nos revelar nestes tempos estranhos que vivemos onde o conservadorismo ganhou espaços que já

tinham sido irrigados pelas ideias democráticas. Portanto, se torna atual a afirmação de Freire que, além de um ato de amor, educar é um ato de coragem. Pois, educar com amor é ser resistência. É ser testemunho de uma nova forma de ser educador e educadora. É rejeitar a opressão e suas manifestações na escola e outros espaços educativos.

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

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

Com meu amor a todos e todas que publicam conosco.

Ivanio Dickmann

Editor Chefe e Organizador.

CARTAS PEDAGÓGICAS

SER PROFESSOR É SEMEAR PALAVRAS DE AMOR, OTIMISMO, AFETO, BONDADE E GRATIDÃO

O propósito dessa carta pedagógica é refletir sobre a importância do professor alfabetizador em uma turma de jovens e adultos, fazendo uso do método de Paulo Freire. É um desafio contínuo nos dias atuais alfabetizar, pois requer compromisso, dedicação, ousadia, criatividade no ambiente da sala de aula e respeito as peculiaridades do aluno. É preciso tornar possível os saberes trazidos por esses alunos, muitas vezes desacreditados e com baixa autoestima que irá um dia aprender a ler e escrever com autonomia e participação social.

Tornei-me professora por incentivo de minha mãe, matriculou-me no Curso do Magistério no ano 1997, tendo duração de três anos. Foram momentos de muitas aprendizagens, havia uma troca de conhecimentos e experiências entre alunos e professores que ministravam as disciplinas.

No início foi bastante difícil, meus pais eram agricultores e o que ganhavam dava apenas para o sustento da casa. Durante a vivência das disciplinas tinha que comprar livros, apostilas e materiais diversos para produção dos trabalhos em sala de aula, então trabalhava pela manhã apanhando acerola para poder comprar os materiais escolares e prosseguir os estudos e a tarde estudava, foram momentos de muitos esforços e dedicação.

No ano de 1998 iniciei minha prática pedagógica, passei a substituir professores que lecionavam de 1ª a 4ª Série do Ensino Fundamental I, pela rede estadual de ensino, no município de São Bento do Una, Estado: Pernambuco, Brasil. A prática em sala de aula fazia com que me apaixonasse cada vez mais pela docência.

No mesmo ano em curso, no mês de junho/1998, prestei seleção para ser professora alfabetizadora de jovens, adultos e idosos, pelo Programa Alfabetização Solidária (ALFASOL). Seria meu primeiro emprego formal com auxílio financeiro. Fui selecionada em primeiro lugar, fiquei muito feliz de poder exercer a profissão docente.

O Programa tinha cinco parceiros: Governo Federal, por meio do Ministério da Educação (MEC), o Conselho da Comunidade Solidária, empresas, universidades e prefeituras. No município onde atuei a Universidade de Pernambuco (UPE), Campus – Garanhuns/PE, era parceira e no mês de agosto ofereceu uma capacitação com duração de quinze dias para aperfeiçoar os estudos e como desenvolver em sala de aula o método de ensino Paulo Freire, também subsidiava com materiais e cursos de aperfeiçoamento. Segundo Santos e Silva (2020, p. 117):

> Para que isso aconteça, devem ser oferecidas reuniões nas quais os professores tenham a oportunidade de trocar experiências, planejar suas aulas, discutir as propostas da escola e ter uma formação continuada com acesso a boas matérias que deem base para um bom planejamento.

Ao retornar da formação, iniciei o processo de visitas as famílias no município de São Bento do Una – Pernambuco, para formação da turma composta por 25 alunos, os primeiros a matricular foram meus pais, pois nunca tinham frequentado a escola. Consegui organizar tudo conforme as orientações da coordenadora. A turma passou a funcionar na Escola Rodolfo Paiva, no dia 01 de setembro/1998, tendo duração de seis meses.

O primeiro mês de ensino foi um período de adaptação, os alunos eram tímidos e pouco interagia, propus então colocarmos as carteiras em círculos para que melhorasse a comunicação entre os mesmos. Levava para sala de aula temas bem pertinentes a realidade deles, tendo como palavras-chave: desemprego, fome, miséria, respeito, dignidade humana, família, desigualdade social, preconceito, solidariedade, participação social, analfabetismo e tantos outros, com isso o diálogo fluía, as discussões e os debates coletivos. No decorrer das aulas cada aluno podia expor o que sentia e pensava naqueles momentos de aprendizagens, pois o primeiro passo para começar a ensinar, é fundamental conhecer o que vai aprender.

A turma de jovens, adultos e idosos, apesar de pouco desescolarizados ou escolarizados, tinham uma cultura e dominavam uma série de conhecimentos e habilidades, inclusive sobre a contação de histórias presentes no seu cotidiano e a realização de cálculos mentais envolvendo números e operações matemáticas.

A partir do trabalho desenvolvido ao longo dos meses, aos poucos percebia o quanto era importante sua participação dentro de uma sociedade democrática, mas para que isso acontecesse de fato era preciso ter acesso às informações, possibilitando assim, a tomada de decisão, a opção consciente e a participação no debate sobre algumas questões que afetavam a todos naquele momento. De acordo com Freire (2011a, p. 36), no livro "Educação e Mudança", "Não há educação sem amor. O amor implica luta contra o egoísmo. Quem ama não é capaz de amar os seres inacabados não pode educar. Não há educação imposta, como não há amor imposto. Quem não ama não compreende o próximo, não o respeita".

Passava-se os meses e sempre colocava muito amor na minha prática docente, sentia-me realizava profissionalmente de ver o aluno aprendendo e interagindo com os colegas em sala. Minha missão e compromisso era alfabetizá-los e despertar em cada um o senso crítico e a participação efetiva dentro da sociedade e foi o que realmente coloquei em prática. Como afirma Pinto (1997, p. 21), "o caminho que o professor escolheu para aprender foi ensinar. No ato do ensino ele se defronta com as verdadeiras dificuldades, obstáculos reais, concretos que precisa superar. Nessa situação ele aprende".

As aulas eram dinâmicas e prazerosas, os alunos conversavam e riam, as horas passavam rápidas. Planejava as atividades de leitura e escrita de acordo com as situações presentes no seu cotidiano, levando em consideração que tipo de exigências o trabalho colocava no momento e que outras aprendizagens poderiam propiciar. A partir desse tipo de informações conseguia fazer algumas suposições sobre o tipo de conteúdo e habilidades a serem desenvolvidas na alfabetização e que poderiam ajudar a melhorar sua atuação no trabalho, na família ou em outro aspecto de sua vida.

As informações obtidas em sala de aula pelos alunos, eram devidamente organizadas e analisadas, davam indícios sobre as necessidades de aprendizagens, as motivações e suas expectativas, levando-os a aprender de forma significativa. Para Brasil (1999, p. 14), "é preciso estabelecer um vínculo de confiança com o educando, para ele se sentir à vontade para mostrar o que sabe". Ou seja, o professor precisa estabelecer um "contrato" em que o aluno mostre o que já sabe e assim ele acolha sua produção sem rotulá-la ou desmerecer o seu esforço, mas estimulando a acreditar que é capaz.

A Pedagogia Crítica e Transformadora de Paulo Freire, aplicada nessa turma propiciou a mobilizar os conhecimentos que os alunos já possuíam acerca de determinados tipos de leitura de mundo e como usá-los no seu cotidiano. Brandão (2011, p. 49), traz uma reflexão bastante pertinente, quando diz: "Só assim a alfabetização cobra sentido. É a consequência de uma reflexão que o homem começa a fazer sobre sua própria capacidade de refletir. Sobre sua posição no mundo. Sobre o mundo mesmo".

O método de Paulo Freire aplicado nessa turma composta por jovens, adultos e idosos, trouxe várias motivações na vida de cada um, a respeito do seu trabalho desenvolvido na sociedade e seu poder de transformar o mundo, despertando a consciência de seu papel como cidadão crítico e participativo. Como bem enfatiza Brandão (2011, p. 49), "só assim parece válido o trabalho de alfabetização, em que a palavra seja compreendida pelo homem na sua justa significação: como uma força de transformação do mundo".

Ao longo dos seis meses de experiências ensinando e aprendendo pelo Programa Alfabetização Solidária nessa turma, constatei que o processo de alfabetização em turmas de jovens e adultos, só tem sentido se o educando embora "analfabeto funcional" descobre a relatividade da ignorância e da sabedoria, retira um dos fundamentos para a sua manipulação pelas falsas elites. Só assim o processo de aprendizagem tem sentido.

Nessa perspectiva, Pinto (1997, p. 99), fala que "a alfabetização decorre como consequência imediata da visão da realidade, associando-se à imagem de uma situação concreta". Posteriormente, a decomposição da palavra em seus elementos fonéticos e a recomposição destes em outras palavras se faz sem

nenhuma dificuldade e é um produto da criação intelectual do próprio educando (e não uma sugestão externa que lhe é imposta pelo professor.

Até o final do ano 2000, o Alfabetização Solidária atingiu a marca de 1,5 milhão de alunos atendidos em 1.016 municípios brasileiros, conforme dados da Folha Online. O custo por aluno é dividido ao meio pelo MEC e pelos parceiros do programa (empresas, instituições e pessoas físicas). Em 2000, o custo mensal para a manutenção de um aluno do Programa Alfabetização Solidária era em média R$ 34,00 (MENEZES; SANTOS, 2001).

Desenvolver esse trabalho de ensinar e aprender com vinte cinco alunos durante seis meses, incluindo meu pai e minha mãe foi motivador e me fez crescer tanto o meu lado pessoal como profissional. Eles foram os maiores incentivadores para me tornar uma professora cada vez mais pensante, crítica e transformadora tanto no ambiente familiar, escolar e social. Íamos e víamos juntos da escola, dialogávamos sobre tudo e a aprendizagem era sempre um desafio constante. A partir daí não parei mais no ofício de "Ser professora". Em relação a esse pensamento Pinto (1997, p. 104), aborda que: "A educação é um processo contínuo e permanente no indivíduo. Não pode ser contida dentro de limites pré-fixados". Em virtude do caráter criador do saber, que todo saber possui, o homem que adquire conhecimentos é levado naturalmente a desejar ir mais além daquilo que lhe é ensinado.

Ao concluir essa etapa, fui escolhida para dá suporte ao Programa exercendo a função de coordenadora de apoio, do ano de 2000 a 2004. Foram momentos ricos de aprendizagens e de aquisição de conhecimentos, que em outro momento irei relata para você que está lendo esses escritos.

Quando estava quase finalizando a escrita dessa carta pedagógica, recebi a triste notícia que meu pai tinha sofrido um AVC (Acidente Vascular Cerebral), estava estável, já estava em tratamento anterior por ter alguns problemas de saúde semelhantes, após cinco dias veio a óbito. Então, pedi forças a Deus, porque foi um momento muito difícil, saber que ele foi uma das minhas maiores inspirações para tornar-me professora e ser comprometida com a educação de tantos indivíduos. Hoje, será mais uma estrela no céu a guiar meus passos e iluminar minha vida. Só tenho a agradecer a Deus por ele acreditar na capacidade criadora do outro, ser persistente, altruísta, humilde, humano e bastante prestativo. Não podia deixar de lembrar e nem de registrar essa frase que ele sempre falava: "*Minha filha você é boa no que faz*".

Quero continuar desenvolvendo minha prática docente acreditando sempre no potencial do outro e que cada um é capaz de aprender, interagir e transformar sua realidade. Paulo Freire (2011b, p.94), em uma de suas belíssimas obras "*Pedagogia da Autonomia*", mostra que: "Não posso ser professor sem me pôr diante dos alunos, sem revelar com facilidade ou relutância minha maneira de ser, de pensar politicamente".

Durante esses 23 anos de docência, busco apreciar com delicadeza o que cada aluno traz para sala de aula e como me percebem tem grande relevância para meu desempenho, procuro aproximar-me cada vez mais, seja falando ou silenciando. A fala de Paulo Freire é bem pertinente quando propõe o seguinte: "Precisamos aprender a compreender a significação de um silêncio, ou de um sorriso ou de uma retirada da sala. O tom menos cortês com que foi feito uma pergunta. Afinal, o espaço pedagógico é um texto a ser constantemente "lido", "interpretado", "escrito" e "reescrito" (2011b, p. 95).

Foram anos de experiências, a cada ano em uma escola diferente, turma ou série, porém, as lembranças de quando iniciei minha docência naquela turma de alfabetização de jovens, adultos e idosos, ficará registrada em minha memória para sempre, principalmente de ter nas aulas a determinação, a garra o otimismo e a vontade de aprender e poder alfabetizá-los em um curto período de tempo, fazendo com que cada um pudesse concluir os seis meses de estudos com êxito e saíssem do espaço escolar lendo, escrevendo e fazendo uma verdadeira leitura de mundo, como tão bem é proposto no método do educador Paulo Freire.

Sinto-me realizada como profissional da educação, procuro a cada dia ser comprometida, criativa, pesquisadora, questionadora e crítica, buscando sempre inovar as aulas ministradas, seja junto das crianças, dos adolescentes, dos jovens ou adultos.

Considero-me uma pessoa justa e democrática em todos os sentidos de minha convivência com o outro, independente de cor, raça, etnia ou condições sociais, pois todos nós nascemos diferentes e somos seres inacabados, que segundo Freire (2011b, p. 110), "a professora democrática, coerente, competente, que testemunha seu gosto de vida, sua esperança no mundo melhor, que atesta sua capacidade de luta, seu respeito às diferenças, sabe cada vez mais o valor que tem para modificação da realidade [...]".

O professor precisa ser consistente em suas vivências dentro da sociedade como todo, pois sua experiência na escola é apenas um momento importante e passageiro e precisa ser autenticamente vivido e transformado. Procuro fazer o melhor por cada um que permanece ou convive comigo, escutando, dialogando, sendo generosa, afetuosa, bondosa e, acima de tudo grata, respeitando seus saberes com competência e humildade, acreditando sempre que a mudança é possível acontecer em cada ser humano.

Ana Lúcia de Melo Santos [1]

[1] Mestranda em Intervenção Psicológica no Desenvolvimento e na Educação, pela Universidade Internacional Iberoamericana (UNINI) México. Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica, pela Faculdade de Comunicação, Tecnologia e Turismo de Olinda (FACOTTUR), Olinda

Referências

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é método Paulo Freire**. 32. ed. São Paulo: Brasiliense, 2011.

BRASIL. **Alfabetização de jovens e adultos:** Diagnosticando necessidades de aprendizagem. Programa Educação ´para a qualidade do trabalho. Brasília: MEC, 1999.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011b.

MENEZES, Ebenezer Takuno de Menezes; SANTOS, Thais Helena dos. Verbete Alfabetização Solidária. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira – Educabrasil**. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: ‹https://www.educabrasil.com.br/alfabetizacao-solidaria/›. Acesso em: 29 de abr. 2020.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

SANTOS, Ana Lúcia de Melo; SILVA, Edilene Maria da Silva (Orgs.). **Reflexões e desafios para ensinar em tempos modernos:** compartilhando conhecimentos e despertando aprendizagens. 1. ed. Curitiba: Appris, 2020. (Educação, tecnologias e transdisciplinaridades).

– PE. Especialista em Supervisão Escolar e Gestão Pedagógica, pela Universidade de Pernambuco (UPE), Campus Garanhuns – PE, Licenciada em Pedagogia pela Universidade de Pernambuco (UPE), Campus Garanhuns – PE. Docente a 23 anos em turmas de Educação Infantil, Ensino Fundamental I, Graduação e Pós-Graduação. Atualmente escritora, professora, pedagoga, psicopedagoga clínica. Orcind: 0000-0001-7474-8239. E-mail: analuciamelo79@hotmail.com

ENTRE O SOCIAL E O PEDAGÓGICO, EXPERIÊNCIA E REFLEXÃO PEDAGÓGICA NO CAMPO DA ASSISTÊNCIA SOCIAL.

Maio de 2020.

Caros colegas,

Estou aqui radiante em poder compartilhar com vocês meus vinte e nove anos de caminhada na assistência social, instigada e desafiada nesse momento de materializar na escrita um trabalho recheado de desafios pessoais e profissionais, não pretendo me apegar às tristezas que muitas vezes me assola nessa caminhada e sim as alegrias e motivações que me faz levantar todos os dias e sair para o trabalho.

Peço permissão para me apresentar meu nome é Cristiane Moraes Junta Raydan, adotei como nome social Cristiane Raydan, formada em Administração de Empresas (1996), Especialista em Pedagogia Social e Elaboração de Projetos Sociais (2015), graduada em Pedagogia (2016), Cursando Pós-Graduação em Gestão Social e Psicologia do Acompanhamento Familiar. Sou estudiosa na área de Pedagogia Social com foco no trabalho social com família, crianças e adolescente. Atuei como Presidente do Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente do município de Santa Adélia/SP (2001, 2009, 2011), idealizei, implantei e coordenei o Projeto Mostrando Caminhos na Instituição de Assistência Social Ezequiel (2004/2013), foi Presidente da Instituição de Assistência Social Ezequiel - IASE (2010/2013). Atualmente atuo como Coordenadora do Centro de Referência de Assistência Social no município de Santa Adélia/SP e Educadora Social no município de Marapoama/SP.

No decorrer desta minha caminhada tive a oportunidade de participar do IV Salão Nacional de Divulgação Científica, 2015, Salão Carlos/SP, e da Mostra Científica onde apresentei o trabalho "Implementação do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos Fundamentado na Pedagogia Social no Município de Ariranha/SP"; de participar do V Congresso Internacional de Pedagogia Social: O lugar da Educação Popular, Social e Comunitária nas Políticas Públicas no Brasil e Simpósio de Pós Graduação, 2015, Vitória/ES onde apresentei o trabalho "Uma Reflexão em Pedagogia Social: Projeto Mostrando Caminhos". Publiquei um capítulo no livro Vozes da Educação Volume III de Ivanio

Dickmann [org] com o título "Uma Reflexão em Pedagogia Social: Projeto "Mostrando Caminhos".

Como Especialista em Pedagogia Social tenho me dedicado a inserção da Educação Não Formal na pratica da Assistência Social. Existem muitos desafios principalmente de quebrantar o preconceito e desinformação quanto a essa prática. Venho tecendo diferentes modos e possibilidades de ser educadora, a cada tempo e momento, conforme (re)escrevo minha história.

Registrar para dar materialidade à reflexão que habita em mim, e sobre como atuo na pratica pedagógica fora do ambiente escolar, é meu objetivo nessa missiva.

Fazer da assistência um lugar de (re) fazer histórias de vidas e famílias dar a oportunidade de acesso a serviços socioassistencias, a informação, ao direito de exercer a cidadania, acalentar corações aflitos, repleto de incertezas, mágoa, lágrimas nos olhos e na alma. É assim que muitas e muitas vezes recebemos as pessoas nos nossos serviços e atendimentos, para isso acolher é imprescindível, maneira de gerar confiança no outro, um aperto de mão, um abraço. É fundamental ter um ouvido pronto para, além de escutar, ouvir sem julgamento a história de vida do outro, saber que aquela pessoa na sua, na nossa frente é um ser humano clamando por ajuda. Mas que possui suas particularidades culturais, seus medos e seus anseios. Cada pessoa tem seu tempo de confiar, acreditar e mudar o rumo de sua vida acredito que ninguém muda ninguém, podemos mudar a nós mesmos, ao outro compete refletir e agir ao seu tempo.

É desafiante ouvir histórias de vidas marcadas por violências, por direitos violados, famílias destruídas, codependendes de uso, abuso e dependência química, crianças e adolescentes portadores de transtornos de ansiedade e depressão, que se automutilam, permeados de pensamentos suicidas. São tantas situações de fragilização, de rupturas de vínculos que nós profissionais da assistência social necessitamos ter um olhar diferenciado, pois o que ouço muito é somente a culpabilização da família a toda sua problemática. Esquece-se de olhar para o seu meio social, sua história de vida. Me inquieta essas atitudes humanas e ao mesmo tempo são essas questões que me move a enfrentar essas indiferenças, preconceitos e discriminação, estou falando de 29 anos de caminhada, de resiliência e luta pela equidade social, os desafios são enormes, mas cada sorriso, cada história de vida reescrita, cada olhar de gratidão me traz a certeza de meu dever para com o outro vem sendo cumprido.

Hoje vivo na dualidade de comandar e ser comandada, de estar à frente da coordenação do Centro de Referência da Assistência Social do município de Santa Adélia/SP e ser Educadora Social na equipe do Centro de Referência da Assistência Social de Marapoama/SP, me sinto à vontade de exercer essas funções, apesar de exigir muita dedicação e tempo extra de trabalho. Agradeço toda

confiança a mim depositada e delegada por essas pessoas públicas, prefeitos, primeiras damas que são também presidentes de Fundos de Solidariedade Municipal, gestoras municipais de assistência social. Confiar no meu trabalho, na minha proposta de trabalho sei que muitas vezes é desafiador... sigo na certeza que a educação social de homens e mulheres é fundamental, me baseio na fala de Paulo Freire "A educação faz sentido porque mulheres e homens aprendem que através da aprendizagem podem fazerem-se e refazerem-se porque mulheres e homens são capazes de assumirem a responsabilidade sobre si mesmos como seres capazes de conhecerem".

Os Centros de Referência de Assistência Social constituem espaços legítimos para a efetivação de uma prática pedagógica inovadora, onde comungam saberes interdisciplinares de diversos profissionais que o compõe e enriquecem essa dimensão educativa, tendo em vista a integralidade no atendimento aos usuários.

Enquanto coordenadora aqui no município de Santa Adélia venho desenvolvendo com a equipe ações estruturadas com resultados eficazes e efetivos sobre as famílias e a comunidade. Considero a Teoria do Construtivismo no conjunto de teorias sobre a educação para a fundamentação das abordagens nas ações de Assistência Social. Essa opção está relacionada com a visão que o Construtivismo traz para a reflexão sobre a importância do protagonismo e da participação ativa das pessoas no processo de aprendizagem e vivência, que consolida a educação para a transformação.

As ações coletivas (campanhas, palestras, grupos de fortalecimento de vínculo, grupos com beneficiários de transferência de renda, ações e eventos) por nós desenvolvidos tem como foco a transformação social, temos impactado a população como um todo independente de classe social, crença, idade, sexo chegando a todos e todas a possiblidade de reflexão sobre seus valores, suas necessidades e a disposição de construir o mundo almejado.

Tenho me dedicado a levar uma nova visão de trabalho social, respeitando a particularidade de cada profissional que integra a equipe, demonstrando através das minhas praticas anteriores que a educação não formal socializa todos os níveis culturais fazendo com que o conhecimento e a informação transitem pelas mais diversas camadas sociais promovendo a transformação social através da educação.

No desenvolvimento do trabalho partimos da concepção de que as famílias, dentro de suas formas particulares de configuração e funcionamento, são capazes de se reorganizar de maneira concreta ou potencial, frente às necessidades de mudanças ou desafios. E que o apoio da sociedade organizada e do Estado se faz de fundamental importância para a prevenção da ocorrência de situações de risco. Promovendo a proteção das capacidades de transformação familiar,

reajuste e adaptação que resultam em novas formas de relação dentro e fora do grupo familiar, que se dão pelo "fortalecimento e empoderamento da família".

À primeira vista, o universo a ser trabalhado aponta questões acima da capacidade técnica instalada. O que fazer? Como responder às expectativas da população? Como trabalhar as ansiedades da equipe frente às demandas? Não há formula mágica, o diagnostico social do território auxilia para juntamente com a gestão social do município; partindo do real ir construindo a linha do possível para atingir o ideal. O planejamento e a materialização deste é fundamental para que este equipamento social de Proteção Social Básica possa fazer seu serviço que é a prevenção das vulnerabilidades e/ou riscos sociais que estão expostos a população do nosso território.

O trabalho é árduo e não podemos estar só precisamos dos atores da política social envolvidos e comprometidos. É com essa premissa que estamos conseguindo transpor os desafios que nos apresenta a cada dia de trabalho.

Devemos enquanto profissionais capacitados e apoiados numa visão e postura crítica compreender todo o cerco cultural enraizado na família sem fazer juízo de valor, pré-julgando a família ou a culpabilizar e sim a envolver nessa busca por soluções para o fim de garantir direitos.

Realizar um trabalho educacional na área social pode soar estranho, porém, se a essência do trabalho social é o protagonismo do indivíduo, o empoderamento com o intuito de superar as condições de desigualdades sociais, permitindo que este indivíduo excluído socialmente possa ser incluído e ter uma vida digna, estamos educando-os socialmente. Carrego comigo uma fala que diz: a prática desafia a teoria e a teoria enriquece a pratica, estou aqui para isso.

Recordo-me do dia que fui convidada para atuar como educadora social no município de Marapoama (2018), das dúvidas e inseguranças normais, claro! O desafio de assumir o trabalho social com grupos do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculo.

A confiança foi sendo conquistada no decorrer do tempo, e hoje o serviço conta com grupos de crianças, adolescentes e idosos.

O Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos é uma intervenção social planejada que cria situações desafiadoras, estimula e orienta os usuários na construção e reconstrução de suas histórias e vivências individuais, coletivas, na família e no território onde vivem.

Vou relatar o trabalho social com crianças, adolescentes e suas famílias que vêm no sentido de intervir no contexto de vulnerabilidades, de prevenir risco e trabalhar situações de fragilização de vínculos familiares e sociais às quais as mesmas possam estar expostas, fortalecendo as potencialidades existentes. Razão da qual o serviço vem mostrando que é possível prevenir e/ou mudar a situação de fragilidade e vulnerabilidade social, em especial a criança e o

adolescente, que o esgarçamento das relações sociais descritas por tantos estudiosos, como Gilles Lipovetsky, que nos mostra como as relações intersubjetivas ficaram relegadas ao segundo plano, se transformando em fugazes e voláteis na contemporaneidade. Mas não precisa ser vista como um processo irreversível.

Tenho por foco na faixa etária de 06 a 14 anos a constituição de grupos com espaço de convivência, formação para a participação e cidadania, desenvolvimento do protagonismo e da autonomia das crianças e adolescentes, a partir dos interesses, demandas e potencialidades da faixa etária. As intervenções são pautadas em experiências lúdicas, interação e sociabilidade.

Com a faixa etária de 15 a 17 anos e 11 meses o foco das atividades são o fortalecimento da convivência familiar, com estimulação da convivência social, a participação cidadã e uma formação para o mundo do trabalho. Executo rodas de conversa que abordam questões relevantes sobre a adolescência, contribuindo para a construção de novos conhecimentos e formação de atitudes e valores que refletem no desenvolvimento integral do adolescente. Não obstante trabalho o desenvolvimento de habilidades gerais, tais como a capacidade comunicativa e convivência social por meio de dinâmicas de grupo. Mostrando a importância dos estudos (educação formal) bem como a permanência e o sucesso escolar.

A família tem seu espaço garantido em todo esse processo com orientação e estimulo a participação em grupos de educação de crianças e adolescentes.

Os desafios são muitos, mas as alegrias dos resultados positivos são maiores, estou aqui para superar cada desafio apresentado.

Deixo aqui uma reflexão para todos que compõe o campo da assistência social: uma das missões da prática da pedagogia social é remeter o ser humano ao pensamento e atitudes de valorização da própria vida como a vida do "outro", mostrar que é possível retomar uma visão global do humano. Condição vital para o exercício (e a defesa) dos direitos sociais fundamentais a cidadania. Caminho, a ser percorrido com avidez e urgência, e cada vez mais difícil frente à "liquidez" das relações sociais na época contemporânea. Parece justo afirmar que o principal desafio da prática da social constitui-se contribuir para perfazer essa tarefa!

Encerrando essa missiva preciso citar algumas pessoas que fazem parte dessa minha atual caminhada Samir Raydan meu esposo, sem palavras para expressar minha gratidão por tê-lo ao meu lado, seu apoio incondicional nesta minha trajetória de vida, sem ele nada disso seria possível. Cristiano meu irmão ampliou meu horizonte, me incentiva nesses desafios de colocar no papel minha pratica profissional. Gratidão as minhas irmãs, a minha mãe e ao meu pai (in memorian), que dizia "filha sem um papel assinado não somos ninguém" ele se referia a ter um diploma, concordo, pois fui discriminada apesar da práxis, o "diploma" de Pedagogia me faz hoje ter um rosto na assistência social.

Quero deixar aqui registrado meu agradecimento ao Prefeito do Município de Santa Adélia/SP Guilherme Colombo da Silva e a Primeira Dama Juciele Costa, a Gestora Municipal de Assistência Social de Santa Adélia/SP – Marcela Alvares; ao Prefeito do Município de Marapoama Marcio Perpetuo Augusto e a Primeira Dama Luziana Zotesso Augusto que me apoiaram e incentivaram no relato das experiências vivenciadas.

Para esta educadora social, a educação é ato de amor e coragem. Espero ter deixado aqui um legado de esperança para as possíveis transformações sociais.

Cristiane Raydan

Especialista em Pedagogia Social

O FUNDAMENTO ESTÉTICO DA AÇÃO DOCENTE OU POR UMA PEDAGOGIA DO SENTIR

> Revolucionar el enfoque racionalista de la educación en favor de una **pedagogía del sentir**, que asuma al **ser humano como una totalidad: un ente dotado de cerebro y corazón**, con una conciencia unitaria donde se funden todos los valores.
>
> **Pablo René Estevés**

Querid@s colegas professor@s!

Uma mistura de emoções me inunda enquanto escrevo estas linhas para compartilhar algo que venho percebendo: a necessidade de assumirmos cada vez mais uma pedagogia do sentir! Argumento a favor de educarmos para o desenvolvimento da sensibilidade em relação ao meio e aos semelhantes, ajudando noss@s estudantes – e a nós mesmos – a estabelecerem e aprofundarem as relações estéticas em seus e nossos viveres, com valorização de tod@s em suas diferenças, já que as relações humanas constituem a base para o acontecimento de toda prática educativa!

Assim como vocês, também sou professora e há 10 anos trabalho com formação de professor@s no âmbito do Ensino Superior, em cursos de licenciatura, nos Mestrados Profissional em Ensino de Ciencias e Acadêmico em Ensino e em projetos de ensino, pesquisa e extensão. Trabalho em parceria com colegas da universidade e com professor@s de escolas de educação básica. Antes disso, nos idos de 1998, tive minhas primeiras experiências como professora na educação básica e também ministrava aulas particulares. Estas experiências têm me permitido observar e refletir sobre o que compartilho nesta carta.

Muito tenho escutado e lido sobre a importância de educarmos com amor, com ética e com humanismo para construirmos um mundo melhor – o que faz parte das minhas próprias convicções. Os documentos oficiais orientam sobre a necessidade de trabalharmos com sentido emancipador de toda forma de exploração e opressão e, dentre os objetivos para os processos educativos, a Constinuição Brasileira indica que "a educação visa pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho"[1]. Entretanto, na contramão disso, vocês também já devem ter percebido

[1] BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em ‹http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm› Acesso em 08 mai. 2020.

que grande parte dos processos educativos seguem, desafortunadamente, orientações das políticas neoliberais de educação.

Quantas vezes já ouviram e/ou leram sobre a necessidade de ensinarmos noss@s estudantes sobre a supremacia da importância do esforço individual para realizarem seus sonhos pessoais/individuais? De promovermos práticas educativas com a intenção de desenvolver nos estudantes habilidades, competências, atributos e atitudes para que "sejam alguém na vida" e aprendam a "fazer a sua parte"? De que devemos insistir para que busquem "ser os melhores", para estarem preparados e assim competirem no mercado de trabalho? Estas questões me fazem pensar no poder que a economia capitalista tem na definição do contexto da prática das políticas educativas, em nossas ações docentes! É assustador, não é?! É, mas está em consonância com atual contexto, de super especialização das atividades laborais, em função da divisão social do trabalho e da divisão da sociedade em classes sociais, não é mesmo?

Enquanto escrevo estas linhas, meados de abril de 2020, passamos por um momento de pandemia e, consequentemente, de emergência de saúde pública. Esta calamitosa situação vem evidenciando a crise socioambiental global. Crise esta que, para muitos, parecia tão distante. Percebemos que o capitalismo vem promovendo uma enorme redução do patrimônio estético natural. Estudos têm mostrado, por exemplo, que "a pecuária intensiva, em escala industrial, incrementou a possibilidade de contato entre fauna selvagem e animais criados para o consumo humano, disparando o risco de transmissão de doenças originadas por animais selvagens, cujos habitats têm se visto dramaticamente afetados pelo desmatamento"[2]. Vivemos também a perda do patrimônio social, com extinção de culturas inteiras, como a de povos originários.

Neste cenário ultra racionalista, cartesiano, herdeiro da mentalidade ocidental moderna, o saber sensível tem sido subvalorizado, prevalecendo na maioria das vezes o pensamento estritamente utilitarista. A capacidade de perceber, admirar e valorizar todas as formas de vida vem sendo substituída pela pergunta "pra que serve?", questionada pela maioria das pessoas diante de uma planta desconhecida, por exemplo. À reboque dessa matriz ideológica e das condições sociais severas, percebemos um grau elevado de dessensibilização ou anestesiamento em grande parcela das pessoas. A indiferença e o individualismo encontram caminho livre neste cenário.

Frente a isso, realmente preocupada com a perda da nossa capacidade humana de se indignar diante de fatos horrendos e injustos – infelizmente mais recorrentes nas cruéis situações da atualidade - ou mesmo de se admirar frente

[2] A reportagem completa "Biopolítica de uma catástrofe anunciada" escrita em abril de 2020 por Angel Luis Lara pode ser acessada clicando em https://outraspalavras.net/crise-civilizatoria/biopolitica-de-uma-catastrofe-anunciada/

às simples exuberâncias das relações que diariamente estabelecemos, quis escrever esta carta. Na oportunidade de pensarmos, com este livro, que "Educar é um ato de Amor" e que, sendo assim, amar a natureza não humana, as pessoas, as belezas também precisa ser, por nós professor@s, ensinado e cultivado. Neste sentido, trago nesta carta a Educação Estético-Ambiental enquanto fundamento da nossa ação docente.

Assumir a Educação Estético-Ambiental, enquanto fundamento da ação docente consiste considerar as pessoas em sua integralidade, de modo que a formação em sua plenitude seja o objetivo principal dos processos educativos. Implica em educar no sentido da solidariedade, da colaboração, da tolerância, da integração, da valorização da diversidade biológica e cultural. Em conjunto com os educadores Wagner Terra Silveira e Pablo René Estévez – este último nosso professor-mentor – compreendemos que significa criar e desenvolver processos pedagógicos com metodologias, conhecimentos e saberes destinados a enriquecer o relacionamento emocional dos participantes entre si e com o nosso meio ambiente.

Nossa compreensão advém de estudos que, em síntese, mostram que é sobre a base emocional das pessoas, desenvolvida em relação aos seus contextos que é desenvolvido seu comportamento, estabelecidos seus princípios e assumidas suas posturas com relação aos demais seres vivos, fenômenos e situações diversas. Por isso, nossos sentidos, nossa sensibilidade, nossos sentimentos, construídos em nossas relações, precisam ser cultivados, aflorados e educados! Este é o campo da Educação Estético-Ambiental.

Toda relação estabelecida pelas pessoas entre si e com a natureza não humana não se passa no vazio, mas no ambiente. Assim, assumir a Educação Estético–Ambiental como fundamento da ação docente é considerar a percepção e a apropriação sensível da realidade[3] pelas pessoas em suas relações - base para o acontecimento de qualquer ação educacional - em todas as práticas educativas propostas, seja qual for o componente curricular e/ou projeto. Como trazido pelos professores Pablo René Estévez[4] e Paulo Freire[5] a concepção dialética de prática educativa é concebida na inter-relação sujeito-objeto e sujeito-sujeito, num determinado contexto macroestrutural com o objetivo de desenvolver integralmente @s envolvid@s. Ou, como colocado pelo professor Luiz Carlos Freitas[6] trazendo os ensinos de Shulgin "A escola não é um prédio, é uma relação". Todas as nossas aprendizagens são promovidas nas relações.

---

[3] SÁNCHEZ VÁZQUEZ, Adolfo. **Convite à Estética**. Trad. Gilson Batista Soares. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999, p.47

[4] ESTÉVEZ, Pablo René. **Lo Estético en la Educación Popular**. Educación, La Habana, v. 1, n. 141, Jan/abr, 2014, p. 23

[5] FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. 8.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978, p.39

[6] Disponível em seu blog, que está no endereço ‹https://avaliacaoeducacional.com/› Acesso em 17 abr.2020

Estas considerações sobre a Educação Estético-Ambiental podem parecer utópicas, mas se considerarmos que, nas instituições escolares, a principal relação acontece entre o professor e o estudante, diferenciado por graus de conhecimento e experiências, podemos criar e valorizar uma série de relações estéticas nos processos educativos que conduzimos.

No intuito de trazer mais concretude a este compartilhar sobre uma pedagogia do sentir, compartilho a seguir algumas práticas educativas pontuais, realizadas com este fundamento estetico-ambiental o qual venho me referindo, junto a uma turma de licenciand@s em Ciências da Natureza. Estas práticas foram abordadas e analisadas em minha pesquisa de doutorado[7], realizada há alguns anos, em uma jovem universidade, a Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), criada em 2008 num contexto de reestruturação e forte expansão das universidades brasileiras. A investigação foi realizada com outras professoras universitárias, com técnico-administrativo em educação, professoras da Educação Básica e licenciand@s.

A partir da análise de registros produzidos em três componentes curriculares ("Introdução às Ciências da Natureza", "Ecossistemas da Terra" e "Diversidade de Vida I"), dois projetos de extensão ("PATRIPAMPA: (re)construindo a identidade cultural, ambiental e patrimonial de Uruguaiana, com professores e profissionais da Educação Básica" e "Luz, Câmera, Ação e Edição: o meio ambiente não conhece fronteiras"), bem como no subprojeto PIBID[8] "Ciências da Natureza – temas transversais", destaco e compartilho com vocês exemplos de atividades propositivas vinculadas à uma pedagogia do sentir. Oficina de escavação simulada, oficina de produção de cerâmica guarani, expedição de estudos, reflexões escritas e situação problema. Como já mencionei, são exemplos de práticas educativas com fundamento estético-ambiental, a partir das quais buscamos a percepção e o desenvolvimento de emoções, posicionamentos, reflexões e atitudes n@s participantes.

Entendo que quando não valorizadas, as relações "sujeito-mundo" tornam-se provisórias, contribuindo para uma leitura superficial e imediatista da realidade. Sem educar nosso olhar para buscar, ad-mirar e enxergar, não costumamos perceber objetos e fenômenos a nossa volta e, na correria diária, dificilmente nos envolvemos em relações que não tenham uma "utilidade prática" direta. As percepções estéticas solicitam nosso envolvimento em uma dimensão diferente do conhecimento lógico, implicando intuição e imaginação. Não

[7] SALOMÃO DE FREITAS, Diana Paula. **A Prática de Pensar a Prática de Formação Acadêmico-Profissional de Professoras(es) de Ciências da Natureza: estética do formar-se ao formar.** Rio Grande: FURG, 2015, 150 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós Graduação em Educação em Ciências, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2015. Disponível em https://argo.furg.br/?BDTD10708. Acesso em 03 mai. 2020

[8] Programa de Bolsas de Iniciação à Docência

dependem de provas intelectuais, mas se relacionam com representações sensivelmente apreendidas. O professor Pablo René Estévez[9] constuma alertar que a percepção estética precisa ser desenvolvida nos seres humanos, pois esta capacidade não acontece com o simples ato de viver, mas precisa ser estimulada e educada.

Buscando educar nesta compreensão, com o intuito de articular objetivos e princípios da educação ambiental[10] com elementos da educação patrimonial na formação de professor@s, realizamos o projeto de extensão PATRIPAMPA. Neste, licenciand@s juntamente com a professora de Ciências Biológicas, Mestre em Educação Ambiental e a professora de História, Mestre e Doutora em Arqueologia, realizaram oficinas de escavação simulada e de produção de cerâmica Guarani, de modo que a esfera do estético esteve presente nas discussões sobre cultura, com ênfase na educação do olhar para artefatos materiais e imateriais. A busca e posterior desenho e discussão, por objetos antigos/artefatos materiais, previamente escondidos na areia de um parque infantil, caracterizou-se por uma escavação simulada.

Também na oficina de produção de cerâmica Guarani, @s estudantes foram convidad@s a moldar/esculpir argila com formas e adornos utilizados pelos Guaranis. Fragmentos encontrados na escavação simulada e as cerâmicas produzidas, inspiradas nos modelos usados pelos Guaranis, ao resistirem por muito tempo às ações das intempéries, foram os "narradores da história dos nossos antepassados". No passado, os fragmentos de cerâmicas adornadas e as próprias cerâmicas que foram usadas em ocasiões pretéritas pelos Guaranis, desempenharam uma função prática e, na ocasião da oficina, passaram a exercer uma função estética, por permitirem (re)conhecer e valorizar a história e a cultura de diferentes povos. A história dos fragmentos arqueológicos e as cerâmicas construídas mediaram as discussões e as reflexões, nas quais @s participantes manifestaram-se sobre como passaram a perceber e a respeitar mais a diversidade das culturas, ad-mirando as diferenças e reconhecendo nestas a importância para a evolução das relações humanas.

Também as caminhadas pedagógicas realizadas ao ar livre, guiadas por profissionais com formações diferentes, foram práticas recorrentes nos componentes curriculares e projetos, denominadas Expedições de Estudo. Este termo foi trazido pela professora Claudia Cousin[11] para caracterizar itinerários

[9] ESTÉVEZ, Pablo René. **Educar para el bien y la belleza**. Rio Grande: Editora da FURG, 2011, p. 60.

[10] BRASIL. **RESOLUÇÃO Nº 2, DE 15 DE JUNHO DE 2012**, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. DOU nº 116, Seção 1, págs. 70-71 de 18/06/2012.

[11] COUSIN, Claudia da Silva. **Trilhas e itinerários da Educação Ambiental nos trabalhos de campo de uma comunidade de aprendizagem.** Rio Grande: FURG, 2004, 200 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós Graduação em Educação Ambiental, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2004

formativos que integram caminhada, conversas com transeuntes e moradores e narrativas de fatos históricos, culturais e biológicos pertinentes ao trajeto. Nas Expedições de Estudos, @s participantes observam, questionam, admiram-se ou horrorizam-se conforme a ocasião, sentem o vento, o calor do sol, os odores, as texturas enfim, têm suas sensações estimuladas, buscando perceber e educar "seu corpo por inteiro".

Esta estratégia de educação estético-ambiental favorece que novas relações sejam estabelecidas fazendo com que @s participantes passem a perceber aspectos até então desconhecidos, de um contexto bem próximo. Sensibiliza a ponto d@s participantes reconhecerem que antes da expedição de estudo eram indiferentes a alguns contextos e que o trajeto, os diálogos e as histórias fizeram com que percebessem a necessidade de abrir seus olhos para olhar mais à sua volta, pois, além de não se darem conta de situações e fenômenos que ali estavam, muitas vezes não percebiam as consequências de tais fatos. Como certa vez pontuo Munhoz e Zanella[12] "Seria algo como olhar o igual de modo diferente, e então alcançar o que está ali e que é oculto e evidente ao mesmo tempo, mas cuja cotidianidade nos cega".

Outras duas atividades que merecem enfoque por desenvolverem os sentidos e a sensibilidade d@s licenciand@s foram as estratégias de ensino aprendizagem denominadas "Situação Problema" e a "Produção e Difusão de Vídeos Ambientais". Na primeira, incentivamos que @s licenciand@s conhecessem, debatessem e construíssem posicionamentos acerca de problemáticas socioambientais que estavam em foco à época. A partir da busca de informações técnicas atreladas aos diferentes posicionamentos assumidos por setores da sociedade, @s estudantes apresentaram sínteses dos assuntos e debateram em fóruns de discussão virtual sobre: "o descaso da população com o rio Uruguai"; "lixão"; "pré-sal"; "implantação da usina de Belo Monte" e "saneamento básico em Uruguaiana". Este movimento primou pela pesquisa de informações sob diferentes pontos de vista defendidos em variados setores da sociedade, envolvendo cientistas, representantes de movimentos sociais, políticos, imprensa, religiosos, professor@s, estudantes, representantes da administração pública municipal, dentre outros. Com as Situações Problema, buscamos superar abordagens estritamente conceituais e fragmentadas.

Com relação a "Produção e Difusão de Vídeos Ambientais", no projeto de extensão "Luz, Câmera, Ação, Edição e Reflexão: o meio ambiente não conhece fronteiras", buscamos educar o olhar exercitando elaborar roteiros de vídeos, produzir e editar imagens e divulgar a produção áudio-visual final. O

[12] MUNHOZ, Silmara Carina Dornelas. ZANELLA, Andréa Vieira. Linguagem escrita e relações estéticas: algumas considerações. **Psicologia em Estudo**. Maringá, v.13, n.2, p.287-295, abr/jun. 2008, p. 392. Disponível em ‹http://www.scielo.br/pdf/pe/v13n2/a11v13n2.pdf› Acesso em 03 mai. 2020.

projeto culminouna produção de um filme curta metragem, posteriormente apresentado em dois eventos acadêmicos e distribuídos para professor@s da Educação Básica do município de Uruguaiana, Barra do Quarai eoutras regiões do RS. O vídeo ambiental, integrado por conteúdos produzidos em oito diferentes grupos de estudantes, abordou temáticas como o rio Uruguai, o Parque Estadual do Espinilho e a Ilha Brasileira, abrangendo as intervenções humanas e os ecossistemas desses ambientes. Nesta prática pedagógica foram as relações estabelecidas pel@s participantes nestes contextos que evidenciaram o fundamento estético-ambiental. Isto vai ao encontro do que Paulo Freire[13] se referiu, acerca da "[...] necessidade da experiência relacional no nível da existência e dos contatos, no nível da vida" para o desenvolvimento da curiosidade, das percepções, do desenvolvimento da empatia e da compaixão.

Participar de todas estas experiências e recorrer à ferramenta escrita para registrar o vivido foi outra prática educativa com fundamento estético-ambiental. Ainda que as percepções estéticas estejam muito relacionadas aos órgãos dos sentidos, não são eles que percebem realmente, mas como pontuou o professor Pablo René Estévez[14], "[...] vemos con la ayuda de los conocimientos y de la experiencia acumulada por nuestro intelecto". Quem percebe é nossa mente, por meio dos sentidos e do corpo, por isso é importante considerar as capacidades perceptivas mentais, relacionadas com nossa capacidade de nos expressarmos pela linguagem escrita. No movimento de organização de seu pensamento, pela escrita, @s licenciand@s mostraram como aquelas práticas educativas @s envolveu, sensibilizando-@s e levando-@s a construirem posicionamentos.

Refletir e compartilhar com vocês alguns aspectos destas práticas e da pesquisa realizada sobre elas, hoje, me faz compreender que um trabalho fundamentado estético-ambientalmente desenvolve uma dimensão humana (a estética) que se articula organicamente com as demais (a ética, a política, a técnica), com vistas a proporcionar uma formação mais integral às pessoas. Nesse sentido, práticas educativas calcadas neste fundamento demandam abordagens amplas e multidisciplinares melhor realizadas com a parceria de profissionais de distintas áreas do conhecimento. Isso auxilia @s participantes a se compreenderem integrantes dos processos, de modo que, como enunciado por Wagner Terra Silveira[15]"[...] o ser humano começa a se sentir e a entender-se parte de uma imensidão de relações". Isso me leva também a reconhecer a necessidade de problematizar formações que privilegiam apenas uma das lateralidades humanas, priorizando, por exemplo, capacidades cognitivas ao invés de buscar o

[13] FREIRE, Paulo. **À Sombra desta Mangueira**. 4.ed. São Paulo: Olho d´Água, 2001, p.76.
[14] ESTÉVEZ, Pablo René. **Los colores del arco iris.** La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 2008, p. 61
[15] SILVEIRA. Wagner Terra. **O Fundamento Estético na Educação Ambiental Transformadora.** Curitiba: Appris, 2015, p. 68

desenvolvimento integral das pessoas. Objetivar uma formação mais integral, para mim, implica em prever no planejamento aprendizagens de natureza atitudinal, procedimental e factual, além dos conteúdos conceituais trabalhados.

Ainda nesse sentido, enfatizo que o estudo da realidade realizado a partir de estratégias de ensino aprendizagem como as Expedições de Estudo e as Situações Problema educam para sensibilizar @s participantes com relação ao meio e aos semelhantes, ajudando-@s a valorizarem as diferenças. Ensina a perceber nuances sutis da realidade levando a percepções como as que @s estudantes relataram, de que a problemática socioambiental global afeta as pessoas em diferentes proporções.

Para finalizar, saliento que, se vocês compactuam com as reflexões desta carta, está posto para nós um desafio ainda maior. Neste momento de pandemia, quando o isolamento social é a maneira mais eficaz para não adoecermos e nem transmitirmos a doença, as práticas educativas que aqui foram mencionadas, estão restritas. Assim, o fechamento desta carta é uma abertura para que práticas educativas que busquem educar os sentimentos e a sensibilidade d@s estudantes, neste contexto, sejam criadas e socializadas. Como poderemos incentivar relações solidárias, cuidadosas, que envolvam @s participantes demandando suas presenças e atitudes esperançosas e ao mesmo tempo problematizar as causas e as consequências da Pandemia, junto àquel@s que, muitas vezes, não têm acesso a aparelhos tecnológicos que virtualmente nos aproximam? Entendo que este é também um desafio nosso - não só nosso - para seguirmos educando para a formação mais integral das pessoas.

Diana Paula Salomão de Freitas

CARTA POR UMA PEDAGOGIA DO AMOR

Educadores e educadoras, escrevo esta carta do interior da minha sala de leitura e estudos, na minha casa, em Lábrea (AM), um ambiente de 9,8m^2 onde acomodo aproximadamente 1.500 títulos entre livros e periódicos de diversas áreas do conhecimento, mas principalmente do campo educacional, afinal, sou pedagogo.

Tenho dois grandes motivos para escrever esta carta pedagógica: primeiro, para narrar a história de *Anan, o pequeno mateiro que se perdeu na escola e foi resgatado por um empresário*, um caso de desamor no processo de ensino-aprendizagem escolar; segundo, para conclamar a Pedagogia do Amor, na qual educadores e educandos possam estabelecer uma relação de amor recíproco, não porque esteja escrito em Marcos 12:31 "Ame o seu próximo com a si mesmo", mas para que cada educador e cada educando sinta no outro a extensão da sua própria existência Cristã.

Não é por acaso que escrevo esta carta pedagógica. Era 13 de março de 2020, uma manhã de sexta-feira, em plena pandemia da Covid-19 – vírus inimigo, silencioso, que abalou o mundo no início deste ano - quando ao abrir a caixa de entrada do meu e-mail havia um convite com a seguinte mensagem "[EDUCAR É UM ATO DE AMOR] Última Chamada!" O enunciado estava escrito exatamente assim, para chamar a atenção do convidado, nesse caso, eu.

Confesso que não tive dúvidas sobre importância e profundidade do tema, porque sempre pensei o ato de educar como um ato de amor, algo para além de interesses pessoais materiais como salário ou qualquer outra forma de recompensa material, e porque penso a educação, o ensino e a aprendizagem como um bem imaterial de valor imensurável para a vida.

Porém, em pleno curso de mestrado, envolto em dezenas de textos e livros para leitura, pensado em produção de artigos para submeter a periódicos científicos, processo de submissão do meu projeto de pesquisa ao Conselho de Ética em Pesquisas - CEP, revisão do próprio projeto, elaboração do instrumento de coleta de dados, preenchimento do relatório de atividades do mestrado para apresentar ao IFAM *Campus* Lábrea – instituição pela qual estou liberado da minha atividade docente para cursar o mestrado e à qual devo prestar contas semestralmente das minhas atividades acadêmicas, pensei em ignorar o convite, não por falta de interesse mas por escassez de tempo.

Já estava disposto agradecer pelo convite e dizer que infelizmente não seria possível participar da obra, quando me lembrei da história de Anan, um texto que escrevi em 2012 e que faz parte do meu livro *Educação para a Mediocridade e Alguns Antídotos*. Decidi então compartilhar essa história com quem um dia ler o livro ECUDAR É UM ATO DE AMOR. Primeiro a história, depois o apelo à Pedagogia do Amor.

Assim é a história de Anan...

Apresento esta história como exemplo de uma aprendizagem imposta, de uma carreira de vida interrompida pela mediocridade de uma Filosofia da Educação que ignora o conhecimento empírico e a filosofia de vida dos educandos quando estes chegam à escola; como uma forma de educação castradora da potencialidade do educando; como uma prática pedagógica desamorosa, alienadora e incapaz de encarar o conhecimento como uma construção do próprio sujeito nas suas relações com os seus pares e com o mundo ao invés de um produto da vontade de uns sobre outros.

Certa vez, quando um adolescente da floresta Amazônica tinha apenas onze anos, resolveu morar na cidade e ir em busca de estudos que pudessem proporcionar a ele e aos seus familiares uma vida futura mais digna. Aquele adolescente era Ananias, carinhosamente tratado pelos familiares e amigos por Anan.

Anan era um menino do campo, acostumado à vida rural, bom mateiro, caçador astuto, pescador habilidoso, agricultor e tudo o mais que havia aprendido com seus pais nos longos onze anos de vida florestal. Sabia entrar e sair da selva, orientando-se apenas pelo sol. Havia aprendido tudo que sua cultura de vida rural pôde lhe proporcionar, tudo que sua filosofia de homem do campo havia lhe ensinado sobre a vida, o homem, a educação, a religião e o respeito pelos outros. Detinha muitos conhecimentos adquiridos com a observação atenta de quem nada deixa passar despercebido.

Chegou Anan à cidade com uma grande bagagem de conhecimentos que os urbanos pouco ou quase nada sabiam. Mas, se sentiu perdido entre os bairros, ruas, becos, prédios, casas e automóveis do meio urbano. Sabia muito bem se livrar das investidas de cobras ou de outras feras do campo, mas tremia de medo ao atravessar uma rua, com receio de ser apanhado por um carro, uma moto ou mesmo uma bicicleta naquele trânsito agitado da cidade.

Cedo percebeu que para as pessoas da cidade, pouco ou nada importava seus conhecimentos da vida no campo, afinal de contas era ele quem estava em ambiente estranho ao seu, e era ele também quem necessitava aprender a viver na cidade, a falar como as pessoas da cidade, a se vestir como as pessoas da cidade, a se portar como as pessoas da cidade e a se comportar como uma pessoa urbana.

Entrou Anan para a escola na cidade, acanhado, nervoso, pouco falava, com medo falar errado e ser alvo de chacotas.

Além da saudade dos familiares, a solidão, o isolamento e a discriminação por ser um menino do campo. Mas a tudo suportava com resignação, pois seu objetivo era ser um engenheiro da construção civil.

O tempo passava e Anan, aos poucos, ia fazendo amizades, se sentindo mais solto, mais seguro nas relações com as pessoas da cidade, conhecendo melhor os bairros, ruas e becos daquele espaço urbano.

Seus cadernos eram tomados por desenhos de casas e prédios de todas as formas e tamanhos e de belas paisagens, mas também cheios de observações feitas pelos professores, do tipo: "tá tudo errado", "como você escreve errado", "você vai ter que aprender a escrever certo, a falar corretamente, nem que seja à custa de castigos", "você não sabe nada de português porque perde o seu tempo desenhando casas, prédios e paisagens", "vou lhe reprovar em língua portuguesa que é para você aprender a prestar mais atenção nas aulas de português", e assim por diante.

Um dia Anan chegou para seu professor de língua portuguesa e calmamente falou: "professor, me desculpe, eu não sou mesmo bom em português, mas sei desenhar muito bem casas, prédios e paisagens. E, orgulhosamente, mostrou seus desenhos ao mestre que, impaciente, retrucou: você não está na escola para aprender a desenhar e sim para aprender a escrever corretamente, a se expressar bem, se quiser um dia ser um bom professor. Anan calmamente respondeu: mas eu não quero ser professor e sim engenheiro da construção civil, quero fazer as mais bonitas plantas de casas e prédios. E continuou Anan: quando eu morava no interior ajudei meu pai na construção da nossa casa, e ficou muito bonita! O professor, jogando um balde de água fria no entusiasmo de Anan, falou com desdém: ora, ora, ora, agora me vem um fedelho da roça me dizer que sabe construir casas, mas aqui não é lugar para aprender a construir casas não menino, cuide de se convencer de que você precisa aprender mesmo é Matemática, Português, História e Geografia, precisa se desfazer dessa sua cultura cafona de interiorano e aprender a ser gente da cidade.

O tempo passava e Anan vivia desolado. Certo dia, numa aula de Geografia lhe foi solicitado que fizesse a leitura de um mapa da cidade, localizando os pontos cardeais, os bairros, a escola onde estudava e outros ambientes da cidade. Anan que, de olhos fechados sabia identificar cada ponta de terra, cada praia, cada barranco, rios, afluentes, igarapés, várzeas e terras altas do seu espaço geográfico rural, estava agora totalmente perdido diante de um mapa. Foi duramente repreendido pelo professor que lhe estigmatizou de burro perante seus colegas.

Apesar de ser um menino respeitador, calmo e amigo de todos, as coisas estavam cada vez mais difíceis para Anan na vida escolar: não conseguia se entender com os professores que não reconheciam sua bagagem cultural nem seus conhecimentos empíricos da vida interiorana.

Em outra oportunidade, o professor levou uma bússola para a sala de aula objetivando mostrar sua utilidade quanto as pessoas saberem se localizar no meio da mata e demonstrar aos alunos o uso daquela ferramenta. Poucos realmente aprenderam o mínimo sobre o uso da bússola, apesar de reconhecerem sua importância. Anan não aprendeu mesmo foi nada sobre aquela tecnologia dos homens da cidade, e disse ao professor: "sei me orientar pelo sol e pela lua para não me perder na mata", e o professor grosseiramente lhe respondeu: não interessa se você sabe se orientar pelo sol ou pela lua, o que estamos estudando é a bússola e não os astros, você precisa aprender o que a escola tem para lhe ensinar, ou vai ser sempre um repetente incompetente, é isso que você quer?

De fato, Anan tinha as melhores notas da escola em educação artística, pois seus desenhos eram sempre os mais bonitos, mas foi reprovado em língua portuguesa e em Geografia.

No ano seguinte, Anan resolveu desistir, não da escola, mas do seu sonho de ser engenheiro civil. Então, dedicou-se mais às outras disciplinas, conseguindo sempre apenas a média para seguir nas séries subsequentes. Isso aconteceu até o Ensino Médio. Nesse percurso Anan perdeu até mesmo a prática de desenhar prédios e casas, de entrar na mata e se guiar pelo sol ou pela lua. Também não sabia nada de cartografia, e muito menos usar uma bússola. Foi quando se deu contas de que havia acontecido uma drástica transformação na sua vida: não havia aprendido nada com profundidade pelos ensinamentos da escola e havia se despojado de quase toda a sua cultura, já não servia mais para ser mateiro, nem caçador, nem pescador, nem agricultor, nem professor, nem engenheiro... era apenas mais um na estatística dos analfabetos funcionais, desempregados e sem profissão naquela cidade.

Fora convencido a abrir mãos do seu grande objetivo de vida para abraçar os objetivos da escola que lhe transformara numa pessoa desolada e marginalizada, portador de um certificado que só tinha o valor capitalista do papel celulose e nada mais.

Um certo dia Anan participou de um concurso para uma vaga numa empresa da construção civil. A prova consistia em desenhar a planta de um prédio. Anan foi reprovado para a vaga ao emprego, porque já não sabia mais desenhar bem casas nem prédios.

E então relatou o jovem Anan, em um dos dias mais tristes da sua vida, ao dono da empresa, sobre a sua vida escolar:

[...]

Foi assim que abandonei, aos quinze anos, uma promissora carreira de desenhista. Fui desestimulado, desencorajado e obrigado a desistir do meu sonho. Me sinto penalizado e fadado ao insucesso pelas imposições de um sistema de ensino perverso que não soube compreender que as pessoas têm potencialidades diferenciadas: umas para linguagens, outras para lidar com números, outras para a música, outras ainda para esportes, para o desenho etc. Um sistema que não valoriza e nem respeita a bagagem cultural de conhecimentos que as pessoas já trazem quando chegam à escola.

Muitos professores não compreenderam, porque não tentaram mesmo compreender, as aptidões, os desejos e as limitações dos alunos.

É cansativo para os estudantes ficarem o tempo todo ouvindo o que professores têm para lhes dizer, ficar o tempo todo vendo o que a escola tem para lhes mostrar, ficar o tempo todo fazendo o que a escola quer que façam. Os alunos também sentem necessidade de se pronunciarem e serem ouvidos, de argumentarem e serem aplaudidos, de participarem ativamente do processo ensino-aprendizagem e não serem apenas ouvintes passivos. De serem amados e acolhidos pela escola e pelos professores.

Por tudo isso é que tive que abrir mãos dos meus objetivos e metas, esquecer a profissão que sonhei, e ser hoje nada mais que um número na estatística dos desempregados e sem profissão.

E se justificou ao dono da empresa: *não tenho culpa. Fui desencorajado da minha carreira de desenhista, desde os meus onze anos, quando entrei na escola. Mas a escola também não foi capaz de me ajudar a aprender nem Língua Portuguesa, nem Matemática, nem História, nem Geografia, nem outra coisa o suficiente para me dar uma vida mais digna que a vida vivia na roça.*

Anan narrou tão grande e convincentemente sua história de vida, de um sucesso interrompido ainda na sua adolescência, que o dono da empresa comovido lhe falou: *Quando o mistério é muito impressionante, a gente precisa desvelá-lo. Por favor, desenhe-me qualquer coisa da sua vida na roça.*

Por mais difícil que aquilo lhe parecesse depois de anos distante da sua vida rural, Anan tirou do bolso uma folha de papel e uma caneta, e desenhou uma linda paisagem do campo, pois era a única coisa que ainda mantinha viva na memória. E entregando ao dono da empresa falou: *Talvez não seja o que você queria ver, mas foi o melhor que pude desenhar.*

O homem prontamente lhe respondeu: *não tem importância, eu não administro nenhum sistema de ensino, sou um empreendedor, um caçador de talentos. Esta pode não ser a casa dos meus sonhos, mas certamente representa o seu sonho de ser um bom desenhista, e isto é suficiente para mim, pois tenho a convicção de que posso lhe ajudar a ser o melhor desenhista da minha empresa.*

Anan sorriu sem se conter, pois teve a certeza de que o que a escola não havia conseguido fazer em onze longos anos aquele empresário iluminado por Deus acabara de realizar.

É assim, negando-se a compreender o que e como os educandos pensam, que na maioria das vezes, nas inúmeras escolas brasileiras, são desencorajados milhões de Anans a desenvolverem os seus potenciais e forçados a seguirem por caminhos apontados por autores de livros didáticos, governos, escolas e professores, caracterizando-se desse modo como uma educação impositora, castradora da autonomia e reprodutora da dependência perpétua do homem aos sistemas. Não é demais lembrar que conforme Souza (2015), "todo esforço em buscar saber quem é o HOMEM será em vão se for orientado para a manipulação do próprio HOMEM para que se adapte à realidade" (p. 74).

Assim penso Pedagogia do Amor...

Mas em que consiste a Pedagogia do Amor? Consiste em saber AMAR e amar se medida. Ame-se a si mesmo e aprenda a amar outro sem se importar se ele lhe ama ou não. Se ele não te ama, mas recebe o teu amor por ele como resposta, isso vai tocar o coração dele e será uma questão de tempo para se ele não aprender a lhe amar também não alimente nele o ódio por você, e isso já é muito! De outro modo, se o outro não lhe ama e você o paga com a mesma moeda, ambos estarão alimentando o ódio e assassinando o AMOR.

Assim, para viver a Pedagogia do Amor é preciso primeiro aprender com amor, para trabalhar com amor e ensinar com amor. Exige amar-se, amar sua profissão e amar aqueles com os quais você se relaciona na sua profissão: colegas de trabalho, alunos, pais de alunos, parceiros etc. O amor é pedagógico e sua pedagogia é o ato de amar para ensinar a amar.

Que me desculpem os incrédulos e os que se dizem ateus, mas está escrito em Coríntios, "Ainda que eu tenha o dom da profecia, o conhecimento de todos os mistérios e de toda a ciência, ainda que eu tenha toda a fé, a ponto de mover montanhas, se eu não tiver AMOR, eu nada sou" (13:2). E mais, "Agora permanecem a fé, a esperança e o AMOR, essas três coisas. A maior delas é o AMOR (13:13).

Lembrem-se, também está em Coríntios: "O amor é paciente, prestativo é o amor, não é invejoso, não se vangloria, não se incha de orgulho. Não falta com o respeito, não é interesseiro, não se irrita, não planeja o mal. Não se alegra com a injustiça, se alegra com a verdade. Tudo desculpa, tudo crê, tudo espera, tudo suporta". (13:4-8). Viva isto na sua pedagogia diária ou não se arrisque a dizer que ama.

Leo Buscaglia (1993), no seu livro *Vivendo, Amado e Aprendendo*, defende a tese que de que o amor se aprende. Se você acredita nisso, não perca tempo, aprenda cada vez mais o amor para que também cada vez mais as pessoas ao seu redor também aprendam. Mas, esteja ciente de uma coisa: as pessoas aprendem não o que as outras ensinam, mas o que estas praticam. Falo isso porque defendo a tese de Tomás de Aquino que diz "Parece que só Deus ensina e deve ser chamado de Mestre" e a de Paulo Freire que esclarece: "ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo".

Em livro posterior, *Amado Uns aos Outros*, Leo Buscaglia (1994) defende a ideia de que o grande desafio das relações humanas é saber amar uns aos outros. Já na introdução dessa obra, ao falar sobre amor, ternura, compaixão, zelo, partilha e relacionamento, afirma: "Sem essas qualidades, a vida é vazia, mesmo que tenhamos uma saúde perfeita, a mais confortável das casas e uma invejável conta bancária" (p. 11). Viva isso na sua pedagogia diária na família, na sociedade, na escola e nas salas de aulas, ou não se arrisque a dizer que sabe ser feliz.

No livro *O Mestre dos Mestres* de Augusto Cury (2012), no capítulo *Características Intrigantes da Inteligência de Cristo*, três pontos me chamaram muito a atenção.

Primeiro ponto:

> ... investiguei diversos tipos de personalidades, compreendi que o ser humano, apesar da complexidade de sua mente, é frequentemente muito previsível. O Mestre dos Mestres fugia a essa regra. Possuía uma inteligência instigante capaz de provocar a inteligência de todos os que passavam por ele. Ele tinha plena consciência do que fazia. Suas metas e prioridades eram bem estabelecidas [...]. Era seguro e determinado, ao mesmo tempo flexível, extremamente atencioso e educado. Tinha grande paciência para educar, mas não era um mestre passivo, e sim provocador. Despertava a sede de conhecimento [...]. Informava pouco, porém educava muito. Era econômico no falar, dizendo muito com poucas palavras. Era ousadíssimo em expressar seus pensamentos, embora vivesse numa época em que imperava o autoritarismo. (p. 19).

O segundo ponto:

> Pela inteligência com que manifestava seus pensamentos, Cristo provavelmente usava cada angústia, cada perda, cada contrariedade como uma oportunidade para enriquecer sua compreensão da natureza humana. [...]. Assim, em vez de ser destruído por elas, ele as usava como alicerce da sua inteligência. [...]. Para Cristo, a mudança exterior era uma consequência da transformação interior. (p. 21-22).

O terceiro ponto:

> Não buscava ser o centro das atenções. Quanto a fama batia-lhe à porta, procurava se interiorizar e fugir do assédio social. Não se autopromovia nem se autoelogiava [...]. Cristo se doava sem esperar nada em troca. Diferentemente dos escribas e fariseus, dava mais importância à história das pessoas do que ao "pecado" como ato moral. Entrava no mundo delas, percorria a trajetória de suas vidas. Gostava de ouvi-las. A arte de ouvir era uma joia intelectual para ele. [...]. Era amável mesmo quando corrigia e repreendia alguém [...]. Não expunha em público os erros das pessoas, mas ajudava-as com discrição, considerando-as acima dos seus

> erros, conduzindo-as e se repensarem. Embora fosse eloquente, expunha e não impunha suas ideias. Não persuadia nem procurava convencer as pessoas a crerem nas suas palavras. Não as pressionava para que o seguissem, apenas as convidava [...]. a responsabilidade de crer nele era exclusivamente delas. Suas parábolas não produziam respostas prontas, mas estimulavam a arte da dúvida e a produção de pensamentos. (p. 22-23).

Acredito estar na segunda parte desta carta a base para uma Pedagogia do Amor, fundamentalmente nos três últimos pontos. Basta implementar, se acreditar. A decisão cabe a cada um. Mas fica meu apelo final: façamos a Pedagogia do Amor ser realidade e não apenas sonho.

Pra finalizar, uma reflexão de Hoffmann: "O melhor ambiente de aprendizagem é rico em oportunidades de convivência, de diálogos, de desafios..." (p. 143).

Elias Bezerra de Souza [1]

[1] Licenciado em Pedagogia pela Universidade Federal de Rondônia. Professor de Educação Básica Técnica e Tecnológica no Instituto Federal de Educação do Amazonas – IFAM *Campus* Lábrea. Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades da Universidade Federal do Amazonas – UFAM. E-mail: eliasdesouza.bezerra@gmail.com

Referências

Bíblia Pastoral. São Paulo: Paulus, 2014.

BUSCAGLIA, Leo F. **Amando uns as outros**. Tradução: Silvia Rocha. – 9ª ed. – Rio de Janeiro: Record, 1994.

_____. **Vivendo, Amando e Aprendendo**. Tradução: Luzia Caminha Machado da Costa. – 16ª ed. – Rio de Janeiro: Record, 1993.

CURY, Augusto. **O Mestre dos Mestres**. Rio de Janeiro: Sextante, 2012.

HOFFMANN, Jussara. Avaliar: respeitar primeiro, educar depois. – 4. ed. – Porto Alegre: Mediação, 2013.

SOUZA, Elias Bezerra de. **Reflexões para uma educação metacompetente**. São Paulo: Scortecci, 2015.

UMA NARRATIVA EDUCACIONAL EM TEMPOS DE CORONAVÍRUS

Escrever esta carta endereçada a todos os seres humanos, que lutam pela vida – com seus erros e acertos - sobre a questão educacional, diante do desafio da pandemia do COVID-19, não é algo fácil! Vejo que tudo isso – vírus e modo de vida humano – estão interligados. Este vírus não deixa de ser o produto de como nós, seres humanos, nos relacionamos com as demais espécies do planeta. Esta nossa existência, nossa forma de nos situarmos no mundo, está levando os seres humanos e as demais espécies, que compõem a biosfera, a uma situação catastrófica. Portanto, temos que analisar isto de uma maneira mais complexa. Não adianta falar em existência, se não falarmos de nossa concepção de mundo e de Ser. Precisamos analisar o que fundamenta a visão que o homem tem diante de sua realidade. Desta forma, vejo que tudo - mas tudo o que o homem faz - depende de sua concepção de mundo e/ou de Ser (Ontologia), que implica em uma visão de homem, em uma antropologia, que, por sua vez, produz uma maneira de agir no mundo, uma epistemologia ou método e um conjunto de valores. Esta é a questão! Por aí vejo que todos os homens são filósofos, como Gramsci já havia afirmado!

Heidegger (2009) em seu texto "Introdução a Filosofia" afirma: "*A questão é que não estamos de forma alguma "fora" da filosofia; e isso não porque, por exemplo, talvez tenhamos certa bagagem de conhecimentos sobre a filosofia. Mesmo que não saibamos expressamente nada sobre a filosofia, já estamos na filosofia porque a filosofia está em nós e nos pertence; e, em verdade, no sentido de que já sempre filosofamos. Filosofamos mesmo quando não sabemos nada sobre isso, mesmo que não "façamos filosofia". Não filosofamos apenas vez por outra, mas de modo constante e necessário porquanto existimos como homem. Ser-aí como homem significa filosofar*" (p. 4).

Desta forma, todos os homens trazem consigo uma visão de mundo e de suas consequentes implicações. Não restam dúvidas! Por este viés, entendo ser isso uma questão de fundamental importância, isto é, existencial, muitas vezes, não podemos separar o que pensamos e como agimos na Terra! Nosso modo de vida vem destruindo o planeta. Nossa ganância, prepotência, egoísmo diante de tudo, que representa a vida, está determinando nosso fim e de muitas outras espécies. Todos os ecossistemas do planeta estão sendo destruídos de forma avassaladora e insana. Sem os ecossistemas, não há vida, pois são eles que garantem a vida de cada organismo. Nada irá mais germinar. Todas as espécies - todas –

desde uma simples espécie de bactéria até o mais complexo dos organismos, possuem uma função na biosfera. Nossa função é apenas destruir o que é vivo! Fico pensando no papel que os oceanos realizam como produtores de oxigênio, através das cianobactérias: 80% do oxigênio que respiramos. Ele participa diretamente da regulação da temperatura do planeta. Tornando o clima da biosfera agradável. Grandes áreas dos oceanos já estão mortas. Os corais estão morrendo em vários locais do globo. Eles desempenham um papel importante na produção da vida. Fico pensando nas bactérias, que realizam um papel importantíssimo como decompositoras e fixadoras do nitrogênio, que se encontra de forma livre na atmosfera da Terra, sem o qual a vida seria restrita. Para quem não sabe, o nitrogênio é essencial para a produção das proteínas, que dão estrutura a todo nosso corpo e demais seres vivos. Fico pensando nas abelhas, que estão desaparecendo, devido à enxurrada de agrotóxicos, que são utilizados pelos agricultores do mundo todo. Se, na década de 60, a ambientalista Rachel Carlson escreveu o texto "*Primavera Silenciosa*", denunciando a morte das aves nos EUA e o silêncio da natureza, em decorrência do uso de agrotóxicos, hoje estamos escrevendo outro capítulo na história da vida, a morte das abelhas, que realizam grande parte da polinização das plantas que necessitamos para nos alimentar. Penso na água, que está sendo, pouco a pouco, contaminada e se tornando indisponível para nós e para as demais espécies. Tudo está sendo degradado, corrompido e destruído pelo espírito humano, como Leonardo Da Vinci – visionário - previu ainda no século XV. Vejo como os animais são tratados em todo mundo, inclusive em nosso País. Na China, os ursos passam a vida em pequenas celas, nas indústrias de bílis – conhecidas também como fazendas de bílis, muitas vezes, morrem por fome. O sofrimento deles é intenso, o método é invasivo, e ninguém, mas ninguém se pronuncia. Poucos são aqueles que defendem a questão ambiental. Como Adorno e Horkheimer já haviam pontuado: "*Eles não possuem qualquer representatividade, são apenas espécies materiais*", incluo aqui máquinas animadas nas palavras de Descartes (2001) na parte V do Discurso do Método.

Adorno e Horkheimer (1999) no texto "*O Conceito esclarecimento*" afirmam: "*O átomo não é desintegrado enquanto representante, mas enquanto espécime da matéria. E o coelho não assume qualquer função representativa, mas, incompreendido – pois irracional para a ciência – assume a via crucis do laboratório como um mero exemplar*" (p. 26).

René Descartes representou muito para a ciência, mas nem tudo nele deve ser levado a cabo – por isso, torna-se necessária a quebra, a afirmação da lógica dialética.

Hoje, estamos enfrentando uma grande crise biológica, que vai se estender por vários anos, já prevista ainda no começo do ano 2019 por pesquisadores alemães. O homem devido a sua ação no globo, sua prepotência diante a tudo

que resplandece vida, está sofrendo com um vírus, que é um organismo acelular. Um vírus está fazendo com que todos fiquem em suas casas. Bloqueou a nossa existência, uma existência há muito corrompida e artificial, produzida. Tudo indica que este vírus começou nos mercados molhados da China, aonde animais são sacrificados violentamente. Aliás, os seres humanos transformaram a vida dos animais em um inferno na Terra. Reflexo de uma percepção de mundo, de homem, de método e de valor, que não mais fornece resposta a nossa vida e a das demais espécies que compõem este planeta. Esta visão de mundo penetrou em todas as áreas do planeta. Nada, mas nada mesmo escapa a esta visão de mundo, que, praticamente nunca forneceu uma interação e integração entre o homem e a natureza – apenas a vê como um objeto de utilidade.

A ênfase nos pressupostos parmedianos, a sua cosmovisão, está levando o planeta ao fim! Considerar este mundo como uma irrealidade, segundo Parmênides, ou uma como sombra segundo Platão, reflexo do verdadeiro mundo das ideias, dos arquétipos perfeitos, é enfatizar a dualidade entre o sensível e o inteligível, entre natureza e cultura, que nunca mais foi recuperada. A ênfase, nos dias de hoje, em uma razão que hipertrofiou os seus meios e o irracional, tornou-se o fim, provocando o que Horkheimer definiu como *Eclipse da Razão*, acelerou a crise ambiental. Portanto, esta crise ambiental que estamos vivendo em nossos dias não é apenas fruto da produção em larga escala, típica do capitalismo, mas também tem as suas origens no como foi direcionado pelo jogo de poderes, a construção desta concepção de mundo e de homem – em suma, de verdade e/ou saber. Este sentido de verdade, que cala o homem, que o impede de se autoconhecer e de conhecer o que é realmente a natureza humana e a natureza, é muito criticado por Nietzsche em seu texto *Vontade de Potência*. Nietzsche, neste texto, desconstrói este sentido de verdade (aletheia) e de homem edificados a partir da hiperatrofiamento do espírito apolíneo.

Dar outro sentido para a existência, tornar o belo e a poesia o imperativo da estética da vida: a nossa grande mãe provedora – a deusa Gaia. Esta é a partida, a decisão que devemos tomar diante de tudo isso. Como afirma Merleau-Ponty (2000): "*É a natureza o primordial, ou seja, o não construído, o não instituído, daí a ideia de uma eternidade da natureza (eterno retorno), de uma solidez. A natureza é um objeto que não é inteiramente objeto; ela não está inteiramente diante de nós. É o nosso solo, não aquilo que está diante, mas o que nos sustenta*" (p. 4). Este conceito de natureza, elaborado por Merleau-Ponty (2000), é que devemos retomar para ressignificar a nossa existência e a das demais espécies do planeta: a natureza não está diante, mas estamos integrados a ela, com todo o seu acaso e finitude (SCHOPENHAUER, 2003).

Diante do posto até aqui, diante deste momento difícil que estamos vivendo, em que precisamos a todo custo nos reelaborar como seres humanos e viventes, fundamentar, talvez, outra visão de mundo e de homem, é que insiro, como educador, diante da pandemia do COVID-19, a questão educacional. Vejo que a educação está tendo um ano praticamente perdido. Grande parcela do alunado não está acessando a internet para realizar as atividades. Somente as escolas particulares tem tido quase 100% de acesso e de comprometimento – as questões sociais, econômicas e, principalmente, a falta de apreço pela educação das comunidades escolares são determinantes para isso. Em meu ponto de vista, tudo deve ser olhado através da perspectiva histórica, do porquê estão ocorrendo estes fatos. Ou seja, do baixo acesso dos pais e dos alunos no ambiente de aprendizagem virtual. O que eu observo é que nem ao menos se trata de um ambiente virtual de aprendizagem. Muitas prefeituras não têm condições de realizar este investimento, principalmente, em um momento em que a arrecadação de impostos está caindo – o que faltará para demais áreas e comprometerá o funcionamento e assistência às das cidades.

Muitas famílias não têm acesso às redes de informação e tem sérias dificuldades em trabalhar com as informações, que estão disponíveis, por diversos motivos, entre os quais falta de condições econômicas, falta de um sistema, que leve a internet até eles, não conseguem interpretar um texto e/ou mensagem – ou seja, são analfabetos digitais e muitas vezes funcionais, entre outras questões. O fato é que a educação à distância, que vem sendo proposta pelos órgãos municipais, baseia-se na ferramenta do WhatsApp e em apostilas. Os professores gravam as aulas, colocam nos grupos, mostrando como se desenvolvem as atividades. Alguns alunos as desenvolvem – pais mais comprometidos - e retornam para o grupo. Mas muitos não estão fazendo isso. Na verdade, isto representa uma grande perda para a educação neste ano. Esta situação revela ser pior ainda na educação infantil, em que as aulas são dirigidas aos pais, para que executem as atividades com os pequenos. Ou também, então, nos anos de alfabetização. É trágico! As pessoas estão mais preocupadas com seus empregos, com os seus problemas – com o que vão comer no almoço e no jantar – não têm tempo de participar da aprendizagem de seus filhos e, estão trabalhando, não foram alfabetizadas, pararam de estudar, têm muitos filhos, estão submetidas a problemas de saúde, não são professores (as). Assim, a situação só mostra o grande problema que vivemos. Só isso. Isto frustra muito nós professores que preparamos as aulas, os materiais, os vídeos, etc. Dá uma sensação de impotência diante de nossa realidade, somos um estrangeiro diante do mundo, diante de nossa realidade e o mundo é estranho a nós. Em meu modo de ver foi isso que Albert Camus quis dizer e mostrar com o texto ***A Peste***. Não é a doença, isto é essencial termos em mente! Assim, como

ajudar as crianças? Como fazer o processo educativo avançar? Em meu ponto de vista, este ano está sendo perdido para a educação, realmente.

Com relação ao acompanhamento pedagógico, esta situação torna ainda mais difícil esta questão. Praticamente não existe! Os professores não conseguem mensurar se os alunos estão ou não aprendendo, o que já é muito difícil de ser acompanhado, mesmo através das aulas normais, presenciais. Imaginem, agora, com o ensino virtual? Isto porque entre o ensino e aprendizagem se forma um fosso muito grande. Muito do aprendizado não ocorre simultaneamente, existe uma dialética – uma contradição. Há um tempo para a maturação da estrutura cognitiva do aluno, que recebeu aquela informação – aquela experiência. Como Paro (2018) enfatiza. O produto perdura durante toda a vida do educando. Depois de dias, meses e até anos é que este conhecimento pode fazer sentido para cada um. Está é a questão! Neste sentido, como professor que fui, nesta situação, o único meio de auferir a aprendizagem dos alunos é através das plataformas ou grupos de WhatsApp. Só isso. Isto é muito difícil. O estrago só será percebido depois que tudo se regularizar. Como professor que fui, via que os alunos não davam valor para a educação, não queriam e não estavam nem aí para sua formação. Eram poucos o que levavam a educação a sério. Poucos mesmos! Esta situação só veio mostrar estas questões, entre outras é claro, retrato de uma sociedade sem limites. Além disso, estas questões acima, só vieram demostrar à importância dos professores e a impossibilidade da educação à distância no ensino infantil, fundamental e médio. Só isso! Por estes muitos fatores acima. Uma realidade impossível!

Geralmente os pensadores de esquerda e/ou marxistas costumam ver estas questões de forma maniqueísta, como existissem mocinhos e bandidos, o bem lutando contra o mal. Como se no interior do oprimido não residisse um opressor. Foi por isto talvez que todas as revoluções fracassaram, pois não consideraram o que era o homem em suas dimensões – principalmente, o seu interior e/ou inconsciente. Eu, de minha parte, procuro analisar a educação longe dos maniqueísmos – fui maniqueísta e, por isso mesmo unidimensional. Sei que posso analisar a história educativa brasileira sem fazer uso desta contradição, que deixa de ser dialética, passando a ser no mínimo Socrática, pois a verdade se encontra em um dos polos. Há uma luta sim, mas há as condições históricas e econômicas macroestruturais, não podemos negar isso. Nunca e jamais, senão seremos unidimensionais! Está é a questão. Existe o sistema internacional. Só para citar um exemplo, seria muito cômodo de minha parte fazer referências ao regime militar como se apenas os militares fossem os culpados pela situação da educação naquele momento em que tiveram no governo do país. Vamos lá. Os EUA estavam movendo a expansão capitalista pelo mundo, principalmente, pelas altas reservas que conseguiram durante sua intervenção na segunda guerra.

Este processo ficou conhecido como plano Marshall. O Brasil não possuía recursos econômicos para se desenvolver endogenamente – provocar seu salto – era um país atrasado, ainda com uma indústria e pauta de exportação incipientes.

Precisava de capital a todo custo. Não só o Brasil, mas todos os países da América Latina. O golpe não foi só no Brasil, foi em todos os países – veja a história! Não há como fugir disso. Ou se aliava à URSS ou ao EUA. Os EUA foram à preferência. Assim, para manter e salvaguardar o capital externo, no País, foi dado o golpe. Neste período, o Brasil teve um crescimento de 10% do PIB. As indústrias multinacionais vieram para o país, o Brasil modernizou seu agronegócio – aumentou sua pauta de exportações, etc. O Brasil vivia o milagre econômico. A população que estava no campo veio para a cidade, engrossar os trabalhadores nas indústrias – foi à Revolução Verde, a mesma ocorrida na Inglaterra no século XVII e XVIII. Nesta, pacotes tecnológicos fomentadores de uma alta produtividade agrícola foram trazidos para o país, etc. Os custos foram imensos para toda a sociedade. A pobreza se generalizou nos grandes centros urbanos como São Paulo – aumentaram as favelas e os cortiços. Porém, o país avançou dentro de determinadas condições, inseriu-se de forma diferente no sistema de produção capitalista. Foi uma decisão difícil, diante da nova organização do capital mundial. Era uma escolha entre a URSS e os EUA. As ditaduras também foram desastrosas em todo o leste europeu, onde o comunismo se implantou. Esta é uma questão fundamental. A condução da educação, neste período, veio refletir isso, a necessidade de pessoal técnico para trabalhar na indústria nascente e na tecnificação do campo. As reformas no ensino médio e no ensino superior estavam de acordo com estas questões estruturais. Se olharmos a história, livres de maniqueísmos, veremos um campo grande para análises em que os maniqueísmos sejam deixados de lado. Esta é a questão. Qual escolha fazer? Como desenvolver endogenamente sem ter tecnologia e a independência financeira?

Em meu ponto de vista, esta ligação entre o capital e o desenvolvimento de um país está no cerne de qualquer governo. Os governos subsequentes não fizeram outra coisa a não ser fazer o mesmo, obedecer, sem dúvida, a questão macroeconômica, onde a economia e a educação foram pensadas, conforme o sistema financeiro mundial. Não há, portanto, mocinhos e bandidos. Por isso, a história do Brasil e a história da educação do Brasil não podem deixar de prescindir de uma análise histórica livre, certamente, dos maniqueísmos. O problema não é a nossa burguesia, que quase em sua totalidade pensa em um projeto de Brasil para todos e todas. Aquela que dá trabalho e condições de existência para as pessoas viverem. Claro, dentro de suas condições. O problema é o capital improdutivo, alienador, volátil, não produtivo, que impõem a todos os países as leis e a cartilha do mercado. É este capital internacional que é responsável pela miséria e a fome, a alienação e talvez possa justificar o porquê mães e responsáveis não

acessam e não realizam as atividades com seus filhos, pois há muito estão alienadas da vida!

Estes problemas vêm acontecendo em grande parte do mundo. Os sistemas de ensino e os governantes estão tentando se adaptar a este novo momento, mas quase sem nenhum sucesso. Mas não podemos voltar para a normalidade, pois a normalidade é a causadora disto tudo. Vejo que devemos refletir muito para não causarmos os mesmos erros que cometemos. A situação é grave e só saberemos, realmente, o custo de tudo isso, depois que a tempestade passar. Neste sentido, diante de todo este problema que acomete a educação, não podemos deixar de reafirmar que só ela permitirá que façamos uma análise de nosso passado, que aprendamos todos com ele e que o presente seja a superação desta síntese – dos predicados postos e negados - em que se vislumbre uma ética de esperança para todos, inclusive para toda a vida na Terra, para os milhares de animais que estão sofrendo pelas atrocidades dos homens – como acontece nas fazendas de bílis da China, até quando? Esta é a questão! Um dia li em um site há muito tempo atrás, quase 20 anos, que dizia que Jesus Cristo era vegetariano. Vejo que isto é uma coisa para se pensar muito. Mudar nossos hábitos e nossa relação com a vida. Termino esta carta com esta provocação a todos aqueles que se importam: "*talvez aí esteja uma pista de como devemos agir no mundo, torná-lo mais habitável para todas as espécies, pois tudo indica que a* ***Peste*** *se originou de um vírus que passou dos animais para os homens, não são eles os animais que têm a culpa, mas nós seres humanos com toda a nossa prepotência diante da vida*".

Flávio Roberto Chaddad[1]

[1] Mestre em Educação Escolar pela UNESP/Araraquara-SP.

Referências

ADORNO, T; HORKHEIMER, M. **O conceito de iluminismo.** São Paulo: Abril Cultural, 1999.

DESCARTES, R. **Discurso do método**. São Paulo: Martin Claret, 2001.

HEIDEGGER, M. **Introdução à filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

HORKHEIMER, M. **Eclipse da razão**. São Paulo: Centauro, 2007.

MERLEAU-PONTY, M. **A natureza**. São Paulo: Martin Fontes, 2000.

NIETZSCHE, F. **A vontade de potência I.** São Paulo: Escala, 2010.

PARO, V. **Gestão democrática na escola pública**. São Paulo: Cortez, 2018.

SCHOPENHAUER, A. **Da morte.** São Paulo: Martin Claret, 2003.

EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE: CAMINHOS NECESSÁRIOS PARA UMA EDUCAÇÃO PLURICULTURAL POSSÍVEL

Caros celgas de profissão, ser professor no século XXI exige-nos um olhar sensível a alcance de todos os alunos e principalmente que contemple as questões atuais de caráter inclusivo. Início a carta com Freire (2004), que tanto contribuiu e contribui na educação brasileira, [...] "ensinar exige o reconhecimento e a assunção a identidade cultural" (FREIRE, 2004, p. 41). É pelo reconhecimento dessa identidade que escrevo para os colegas de profissão, principalmente aos da educação básica, que estão na educação de base, nos anos iniciais, para que possamos despertar no alunado a importância do reconhecimento da diversidade.

É recorrente perceber a resistência a temática africana, afro-brasileira e indígena e principalmente do uso de materiais didáticos referente a temática. É frequente em nossa sociedade práticas discriminatórias e que nós professores podemos trazer nossa contribuição ao possibilitar reverter essas barreiras mentais, levando para sala de aula materiais e temas que contemplem a aplicabilidade das africanidades, afrodescendência e indígenas para os centros de discussão no espaço escolar.

Há dezessete anos foi sancionada uma lei que estabelece a obrigatoriedade do Ensino da História da África e seus descendentes, a Lei de nº 10.639/03, assim como sua complementação sancionada há treze anos Lei de nº 11.645/08, com a obrigatoriedade do ensino da temática indígena na sala de aula, ambas alterando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei de nº 9.394/96. Fazer valer as referidas leis de fato é uma necessidade e bastante oportuno, tendo em vista os conflitos e práticas discriminatórias que ainda insistem em predominar.

Nesta carta, destaco uma experiência com a temática africana, realizada com alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I, em que trabalhamos o jogo de origem africana chamado Mancala. A proposta inicial era trazer a origem do jogo no continente africano e sua modalidade enquanto jogo de tabuleiro no ensino da disciplina Matemática. De forma lúdica os passos dos jogos foram ensinados e suas contribuições foram notórias no reconhecimento das sequências numéricas, coordenação motora e principalmente do raciocínio logico empregado no jogo. A partir dessa experiência, surgiram perguntas que se desdobraram para os outros campos do conhecimento, tais como Língua Portuguesa,

Artes, História, Geografia e Ciências, havendo a necessidade de agregar informações referente a História da África, como países, nomes atribuídos aos jogos, confecção de um tabuleiro com reciclagem, para que pudesse ser acessível a todos, ampliando assim o número de aulas para contemplar as curiosidades que surgiram, e essa foi uma das muitas outras experiências que foram desenvolvidas e que agregaram de forma significativa as curiosidades que surgiram no decorrer das aulas.

Com as aulas desenvolvidas foi possível identificar e reconhecer o impacto negativo das omissões históricas o que gera desconhecimento e por esse motivo muitas práticas discriminatórias no espaço escolar e que interferem na rotina das crianças, na sua autoestima. A história de vida de seus antepassados dever ser valorizadas na sala de aula, compreendendo suas contribuições e se reconheçam sujeitos históricos. Para Freire (1993), "[...] a leitura do mundo precede a leitura da palavra" [...]" (FREIRE, 1993, p.11). É essa leitura de mundo que possibilita o alunado se reconhecer sujeito de sua história, se orgulhar das lutas diárias e constantes de sua comunidade e possibilitando compreender que sua história de vida agrega valores e que são importantes. É reconhecer essa passado e presente histórico nas contribuições africanas e indígenas e valorizar a temática na sala de aula como parte de sua história.

Essa experiência desenvolvida com o jogo Mancala foi uma forma de trazer as grandes contribuições na prática, para que todos os sujeitos envolvidos percebam que o desconhecido possibilita aprendizado e que o preconceito não agrega aprendizado. E que credo religioso de cada um (aluno e professor), por exemplo, não pode e nem deve limitar os conteúdos referente a diversidade. Quando falo em credo religioso é devido há uma atividade desenvolvida em sala de aula com professores há alguns anos e um deles relatou essa limitação por não se sentir à vontade com a temática africana, afro-brasileira e indígena. Caros colegas professores, assim como as crianças necessitam se reconhecer como sujeitos históricos nós professores também devemos. Cabe a nós professores fazermos a diferença e contribuir de forma positiva para nossos alunos, trazendo as grandes contribuições dos diferentes povos e valorizar essas heranças tão omitidas e silenciadas. Não existe limitação para trazer conhecimento para sala de aula, pois omitir os grandes feitos das diferentes culturas, além de provocar o desconhecimento, também alimenta o preconceito que ainda predomina em nossa sociedade.

Foi buscando as contribuições africanas, trazendo o jogo tabuleiro Mancala, que a experiência foi desenvolvida, agregando e se estendendo para os demais campos do conhecimento e de estudo. Pesquisadores da temática africana e afro-brasileira, Munanga e Gomes (2006), contribuem com a temática por se debruçarem em pesquisas destacando elementos importantes da nossa

história e nos diz o que é exposto pelos meios de grande circulação a respeito do continente africano:

> Até hoje, nas imagens que são veiculadas sobre a África, raramente são mostrados os vestígios de um palácio real, de um império, mas imagens dos reis muito menos de uma cidade moderna africana construída pelo próprio ex-colonizador. Geralmente mostram uma África dividida e reduzida, enfocando sempre os aspectos negativos, como atraso, guerras "tribais", selva, fome, calamidades naturais, doenças endêmicas, Aids e etc (MUNANGA, GOMES, 2006, p. 26).

Diante de tais afirmações é notório compreender a resistência por parte dos alunos por conta da ideia de África que eles fazem. E trago a contribuição desses pesquisadores para mostrar aos colegas professores o quanto nossa missão é importante, o quanto podemos contribuir para apresentar para os alunos e alunas o quanto limitam as informações referente aos povos africanos, seus descendentes e aos indígenas. Podemos construir uma historiografia diferente, baseada em informações reais, descontruindo estereótipos negativos e incluindo as referidas temáticas no currículo escolar. Existe um leque de possibilidades para contemplar a temática na sala de aula. Filmes, jogos, músicas, culinária, organização social, arte, línguas (expressões africanas e indígenas usadas e incorporadas na Língua Portuguesa e que passam despercebidas), moda (trajes usados que fazem parte da cultura africana e indígena), escrita, literatura, enfim, inúmeras possibilidades que não se esgotam e que contam com a contribuição de pesquisadores brasileiros e proporcionam acessibilidade aos conteúdos para serem inseridos no currículo escolar e principalmente trabalhado por nós professores.

Quando trago essa experiência, pretendo mostrar o quanto o desconhecido pode revelar múltiplas possibilidades de conhecimento, aprendizado sobre as grandes contribuições do continente africano, mas principalmente mostrar suas contribuições nas diferentes áreas do conhecimento. O que permite desmistificar a representação de África, afrodescendência e indígenas que aparece na televisão e muitas vezes nos livros didáticos. É possibilitar que se rompa com o preconceito e destaque as contribuições diversas dos diferentes povos em nosso país. E a ruptura de barreiras mentais e preconceitos serão possíveis se cada professor fizer sua parte, seu papel, sem receio das resistências e de ruptura dos velhos paradigmas que ainda insistem em adentrar o espaço escolar.

Aos colegas que tenham dúvidas em relação as temáticas, como aplicá-la, as leituras de materiais impressos e audiovisuais são bastante interessantes, assim como a formação continuada de professores uma grande contribuição, para que se possa compreender e ter subsídios para contemplar as aulas dos diferentes campos do conhecimento. Essa última se faz constante para o educador, pois ele se torna um eterno pesquisador, pois faz parte de sua prática a necessidade de se informar e capacitar para atender as constantes mudanças em nossa sociedade.

Estou grata por compartilhar com meus colegas professores uma das minhas experiências com a referida temática. A sala de aula possibilita muitas possibilidades de desconstruir imagens distorcidas sobre os diferentes povos que construíram nossa cultura, trazendo grandes contribuições e agregando conhecimento e rompendo com o preconceito. E esse último tem um efeito devastador, a cada momento é possível identificar casos de preconceito, principalmente relacionados a etnia e religião. Pensemos como Freire, já ciado nesta carta quando nos diz que, "ensinar exige o reconhecimento e a assunção a identidade cultural". Esse é o nosso papel, contribuir com a formação de crianças, jovens e adultos, elencando as contribuições e ressaltando as distorções que podem encontrar a respeito dos africanos, afrobrasileiros e indígenas. O século XXI não cabe posturas discriminatórias e infelizmente ainda lidamos com essas barreiras mentais e velhos paradigmas. Nós professores podemos fazer da sala de aula um ambiente inclusivo, proporcionando um cenário de discussão que construa novos saberes, elevando a autoestima de nossos alunos e alunas, proporcionando conhecimento e agregando valores em nossas práticas cotidianas, buscando por um mundo igualitário e mais humano.

Saudações caros colegas!

Fernanda Lícia de Santana Barros [1]

[1] Mestre em Educação Brasileira – Universidade Federal do Ceará – UFC. Especialização Uniafro: Promoção da Igualdade Racial na Escola - Universidade Federal de Ouro Preto – UFOP. E-mail: nandafernandas@yahoo.com.br

Referências:

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394. Publicada em 20 de dezembro de 1996.

_____. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 10.639/03**. Publicada em 09 de janeiro de 2003.

_____. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 11.645/08**. Publicada em 10 de março de 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se complementam. São Paulo: Cortez, 1993.

MUNANGA, Kabengele. GOMES, Nilma Lino. **Para entender o negro no Brasil de hoje**. São Paulo: Global: Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação, 2006. 2ª Edição.

EDUCAR EXIGE ASSUNÇÃO DA IDENTIDADE SÓCIOCULTURAL E RECONHECIMENTO DO INACABAMENTO

Às professoras e professores, que assim como eu, encontraram em Paulo Freire uma ressignificação da educação.

Inverno de 2020, em t*empos de pandemia e oportunidades para reflexão.*

Queridas e queridos professores,

Para iniciar a escrita não poderia deixar de mencionar que foi na escola, básica, pública e periférica, que aprendi sobre os gêneros textuais, entre eles a carta. O querido professor, e hoje amigo, José Viana, a professora Magali, Roseli, a Bete e também a querida Fran, fizeram da língua portuguesa a matéria que mais me atraía. Tenho plena convicção de que você, leitora e leitor, se identifica com isto em alguma medida, certamente alguns professores de sua primeira formação te fizeram criar gosto por alguma matéria, além de inspirar sua jornada na docência.

Bom, farei uso da liberdade de escrita que uma carta permite e da minha experiência e expertise, ainda que poucas, para ressaltar a importância dos professores. Para isto, apresentarei brevemente minha história de vida, ou melhor, meu percurso sócio-histórico, como prefiro chamar, e, claro, farei menção a alguns dos vários professores e professoras que passaram pelo meu caminho. Com isto, minha intenção e convite é para refletirmos acerca do que é ser professor. Calma, não vamos nos debruçar sobre Schön, Nóvoa ou Tardif, o espaço da carta é curto para fazer uma reflexão profunda à luz desses e outros pensadores da educação. A intenção aqui é compreender o que nos faz professores, parto assim, de dois dos saberes de Paulo Freire:

"*Ensinar exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural*"

"*Ensinar exige consciência do inacabamento*".

A presente carta visa apresentar uma breve síntese da trajetória do autor, do autor da carta e não de Freire (risos) na expectativa de conectar algumas experiências e vivências aos dois saberes mencionados, que, em meu entendimento, são o pontapé inicial para o ser professor. A começar pela "assunção", vemos que o termo se originou do latim "*assumptione*" e se conecta ao verbo transitivo assumir. Freire, em Pedagogia da Autonomia, apresenta os saberes necessários à prática educativa, entre eles o primeiro saber citado acima.

O ser docente deve perpassar pela assunção da identidade, assim, assumindo e enfatizando a importância da assunção da identidade social, cultural e histórica que está enraizada em meu ser, e, que não só influencia o meu eu pessoal e meu fazer docente, como também contribui substancialmente no direcionamento de meus pensamentos, reflexões e atitudes, propriamente dito, reconheço que embora minha cultura social-histórica não guie minha vida, exerce profundo impacto sobre ela, sobre "quem eu sou". Freire destaca em sua obra que a assunção da identidade por parte do docente é essencial para a prática educativo-critica, pois propicia que nas relações entre si e com os outros os educandos possam ter a profunda experiência de assumir-se.

Para ser professor é necessário compreender, reconhecer e assumir seus pontos de origem, cultural, histórica e social, como posso ser professor se não reconheço de onde venho? A ausência desse reconhecimento incide sobre diversas problemáticas na sala de aula, por exemplo, com preconceitos linguísticos, com críticas ao gosto musical e modos de se vestir de nossos estudantes. Outrora nos esquecemos de que há alguns poucos, ou muitos, anos éramos nós que estávamos ali? Com nossos próprios jeitos de falar, vestir, comportar-se. Daí a importância da assunção.

Bom, assumindo minha identidade cultural e social-histórica cabe destacar algumas das informações mais importantes do início do percurso da minha vida. Embora tenha nascido em São Bernardo do Campo, em 1993, me considero Diademense ou como dizem por aqui "diademano", em afirmação e, novamente, assunção da identidade cultural e social-histórica de uma cidade periférica. Me considero "diademano" pois "sai" daqui só para nascer, primeiro emprego foi aqui, o atual também. Construí casa e família no mesmo local em que passei a infância e adolescência. Aliás, é bem possível que você se identifique com isto ou conheça alguém que o faça. A população pobre, de periferia, aqueles da escola pública, poucas vezes deixam a "quebrada" onde viveram, sendo condicionados a viver ali ou nas redondezas por toda a vida. Complicado, né?

Afinal, por que sair daqui? O sistema econômico, o mesmo que instituiu a educação bancária, nos faz crer que somente é possível ser feliz e ser "alguém na vida" mediante abandono total da vida como a conhecemos. Sendo necessária, para isso, uma dedicação perpétua e incansável na busca por empregos melhores, carros e casas melhores, afinal, com muito esforço e dedicação podemos chegar à condição de patrão, meritocracia que chama, né? E aqui vemos relação de como o sistema rege a educação, certa vez Freire escreveu que "quando a educação não é libertadora, o sonho do oprimido é se tornar o opressor".

Voltando a história, ao nascer era filho único de meus pais e primeiro neto de meus avós maternos, então pude receber toda a atenção da família no quesito educação, sociabilidade e carinho. Aqui também observamos que mesmo

entre os pobres, há privilégio. Uma vez branco, com pais e avós, mesmo sendo pobre e da quebrada, ainda tive melhores condições e privilégios que outras pessoas, o sistema faz isto, segrega, torna desigual.

Dos 4 anos para frente estudava meio período, pela manhã, e a tarde acompanhava minha mãe (faxineira) em seus trabalhos. Sendo funcionária da Igreja Metodista do Ipiranga, minha mãe às vezes trabalhava no apartamento do casal de pastores da igreja, e como de costume, eu a acompanhava. Nesta época, estava começando a ser alfabetizado no "prezinho" e adorava livros. Percebendo isto, o casal de pastores da Metodista vivia dando livros e revistas infantis para minha mãe, com o compromisso de que ela, sempre que pudesse, sentasse e estudasse comigo. Até hoje me recordo dos livretos com o "abcdário" e vogais para formulação de palavras que representassem os desenhos. Assim, na segunda metade do meu primeiro ano no pré eu já havia começado a ler, e passei a voltar para casa sempre com um livro novo para ler com meus pais.

Após os três anos no "prezinho", ingressei na educação básica, lembro-me vagamente que estava entusiasmado em ingressar na primeira série. Um pouco maior e mais agitado, já não era possível acompanhar minha mãe em seus trabalhos. Portanto, ficava em casa. A escola onde cursei os anos iniciais do ensino fundamental ficava a 500 metros de casa, então logo aprendi a fazer o trajeto sozinho. Neste percurso e aventura passava por uma biblioteca municipal e então, vez ou outra, ou quase sempre, acabava entrando e me perdendo entre tantos livros.

As vésperas do término da quarta série havia me tornado um garoto muito inteligente, já sabia que profissão seguir... Revezava entre "lixeiro", carteiro e cientista. Para mim eram as profissões mais dignas e que mais contribuíam com o bem estar das pessoas. Neste período, participei, junto com outros três estudantes, de um concurso de Ciências. O grupo precisava montar uma maquete que representasse alguma tecnologia para a sociedade, contudo havia um desafio, a maquete não poderia ser feita com materiais não recicláveis, como isopor. Descartando essa segunda orientação, liderei o grupo – pelo que me lembro, claro que com certeza eu estava sendo o chato do grupo – e montamos uma maquete de uma usina hidrelétrica, a obra ficou uma lástima, como era de se esperar. Voltando para a escola para entregar aquela "coisa", me surpreendi com a reação da professora. Estava ansioso por uma bronca, mas o que recebi foi só uma orientação para ficar atento às atividades e para pedir ajuda sempre que fosse necessário. Afinal, "ninguém sabe tudo", "é preciso assumir o que não sabemos e pedir ajuda" me disse a professora Regina.

Esta parte é importante relatar, pois foi no fim desse segundo ciclo que começou a paixão pela educação. A professora Regina perguntou se podíamos ficar depois da aula, feliz com nosso aceite ela informou nossos pais (imagino), e pediu para a esperarmos na sala. Algum tempo depois, a professora regressou

com vários materiais, uma tábua, potes, folhas, e disse que faríamos a tal da maquete juntos. Dito e feito. Ela não pôs as mãos no trabalho, mas ensinou com maestria como fazer. Por exemplo, como utilizar a cola quente para colar os potes de sorvete, que formavam a barragem, na tábua de madeira que servia como base. Finalizada a obra, sim, agora uma obra, seguimos a rotina daquele último semestre na quarta série. Foi ali que percebi que havia alguma coisa diferente em "ser professor", mas não sabia o que era. No fim do ano, meu grupo recebeu a noticia que aquele concurso, que havíamos participado com a tal da maquete, selecionou a nossa como uma das finalistas, e embora não tínhamos ganhado o concurso, pelo menos recebemos como prêmio ingressos para um parque famoso na época, o PlayCenter.

Nos anos finais do ensino fundamental, o cinto havia apertado. Várias disciplinas novas, novos professores. Tudo, novamente, era novo. Não demorou para as dificuldades surgirem. Problemas com história, português, geografia, e, claro, matemática. Foi ali que identifiquei o que antes me chamava à atenção nesse "lance de professor". José Viana, Ilde, Roseli, Fábio, Bete, Valdir, Hilda, Cleusair, Niltamara, Fran, e tantos outros professores os quais, para minha infelicidade não me recordo o nome, não hesitavam em sentar e me tirar todas as dúvidas. Sempre ouvia "é a última vez que vou te explicar", mentira... Explicavam de novo, e de novo. Parece que estavam determinados a me ensinar, e, um fato, hoje sei que realmente estavam. Ali sabia o que queria ser quando crescer. Professor.

Eis que surge o vestibular e a pressão por entrar numa faculdade. Sobretudo por escolher uma profissão que dê dinheiro. Olha o sistema aqui de novo... Ser professor não dá dinheiro. Prestei vestibular para biomedicina, medicina e engenharia química. Passei no primeiro, passei na primeira fase do segundo e no terceiro não passei, mas me davam como segunda opção um curso estranho, Licenciatura Plena em Ciências.

Comecei a cursar biomedicina, embora gostasse dos laboratórios, não me sentia a vontade naquele lugar. Me sentia só. Sem razão. Um prédio bonito, com chão brilhando a todo o momento, salas de aula climatizadas, professores os quais a gente não podia chegar perto, pois se afastavam – até hoje fico na dúvida do por que. Enfim, meus pais pagaram um ou dois meses, o curso era um absurdo. Felizmente, num dia qualquer, descubro que fui convocado para uma das chamadas da Licenciatura. Não sabia bem o que era, mas o campus era na mesma cidade que moro. E já não estava gostando da biomedicina, e o melhor, era gratuito. Poxa, meus pais ficariam com os olhos abrilhantados se não precisassem mais se desdobrar para pagar biomedicina.

Cancelei a matrícula em uma e lá vou eu rumo ao Eldorado, bairro de Diadema onde se localiza uma das unidades da Unifesp. Me matriculei em um dia e no outro já estava numa aula pra lá de interessante, cujo nome da disciplina

era "Introdução aos Estudos em Educação e Pesquisa - IEEP". Ingressei na Licenciatura quando o curso já havia começado, fui convocado na quarta, quinta chamada. Isto me deixou ainda mais perdido, não sabia direito o que fazer, o que era aquele curso. Havia um discurso entre os professores de que o curso ia formar professor-pesquisador. Pensava "uai, serei professor ou cientista?". Fiquei perdido, pois tinha que estudar praticamente todas as disciplinas que estudei no fundamental e médio. Me questionava se o professor Valdir, de matemática do ensino médio, também tinha estudado biologia celular ou biologia química. As coisas foram se esclarecendo com o tempo.

O primeiro texto que li em IEEP foi "O que é Educação", do professor Carlos Rodrigues Brandão. Ali todos os pensamentos que tive na educação básica começaram a fazer sentido. Também passei pelo filme "Escritores da Liberdade", por uma dissertação sobre desafios educacionais e desigualdades sociais, e, mais importante, conheci Paulo Freire, em Pedagogia do Oprimido. Tudo que li em Freire, nesta e em outras obras, se encaixava na formação e vivências que obtive durante a educação básica e também respondia diversas angústias.

Há uma beleza no que Freire escreveu. Percebi, então, que realmente queria o curso. Realmente queria ser professor. Pois se "me movo como educador" é porque antes "me movo como gente". No mesmo ano de ingresso no curso de Licenciatura pude me inscrever, e posteriormente ser selecionado, para ser bolsista do Programa Institucional de Iniciação à Docência, o PIBID, assim, saindo da sala de aula do ensino médio em dezembro de 2011, como aluno inteligente, mas rebelde, regresso em agosto de 2012 como "professor", melhor, aspirante a professor, com todos os medos de voltar para a sala de aula, mas orgulhoso, pois agora "eu mandava".

Segui no PIBID como bolsista, de 2012 a 2015. Neste período me deparei com inúmeros desafios na sala de aula. Que tipo de professor quero ser? Qual a aula que quero dar? Por que os alunos têm que me ouvir? Relendo Pedagogia do Oprimido e outros textos de Freire, também passando por textos de Brandão e Chauí, fui percebendo que o professor não é, ou pelo menos não deve ser, figura autoritária na sala de aula. Embora essencial, o protagonista da sala de aula deve ser o estudante e não o docente. A partir daí percebi que assumir minha identidade cultural social-histórica não significa necessariamente que não posso me transformar, me aperfeiçoar, melhorar enquanto pessoa e enquanto profissional, mas sim que reconheço de onde vim, quem sou, o que fiz, e que isto me permite pensar o hoje e o amanhã. Reconheço que a vida e a educação são processos inacabados, e, portanto, em constante crescimento e evolução. Isto colidiu com uma citação de Freire que se tornou uma de minhas prediletas "É fundamental diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, de tal forma que, num dado momento, a tua fala seja a tua prática" (2017, p. 61).

Aqui, novamente, você leitor, leitora, pode vir a se identificar com alguma situação. Certamente quando se viu professor/a, passou a tentar forçar a memória para relembrar comportamentos de seus professores e, quem sabe, reproduzi-los. Esta era uma das indagações que tive, afinal, o que era ser professor? Como sê-lo?

O PIBID me devolveu para a sala de aula. Incidiu sobre mim a necessidade de olhar para aquele ambiente com outros olhos e não só pensar nas dificuldades e carências, mas também a refletir sobre a minha própria prática. Foi no PIBID, ainda enquanto bolsista, que desenvolvi meu primeiro projeto, "Educação Ambiental na Sala de Aula". Buscava, até então, fazer das aulas livres dos estudantes um momento de aprendizagem interdisciplinar. Promovendo discussões e atividades que contribuíssem com suas formações, pegando o aprendizado que estava adquirindo na graduação e toda a vivência e paixão que percebi dos professores na educação básica e tentando transformar isto em algo que pudesse também ser vivido pelos meus estudantes.

Até então participava do PIBID, subprojeto Didática, como bolsista. Num dado momento, deixei de ser bolsista e passei a participar como voluntário. Neste caminho, já estava atuando como professor contratado do Estado de São Paulo, e tendo como colegas de trabalho professores que ministraram aulas para mim na educação básica. Enquanto havia estímulo e satisfação por parte de alguns dos meus ex-professores, agora colegas de trabalho, havia também certo desconforto. Ouvi, algumas vezes, que não deveria estar ali. Que poderia ser médico, arquiteto, o que quer que fosse, mas que fosse valorizado. Olha o sistema... Será que somente médicos, advogados e arquitetos são pessoas realizadas? Pessoas felizes?

O êxtase dos colegas, meus ex-professores, e também essa frustação de alguns, me levaram a pensar em outras ações que pudessem implicar algum resultado também no fazer docente, tanto meu, quanto dos meus colegas. Daí surgiu o projeto "Educação Ambiental na Minha Escola", desenvolvido no PIBID Ciências. Neste projeto eu não estava sozinho, tampouco trabalhava apenas nas aulas livres. Utilizei das minhas próprias aulas de Ciências e Biologia para integrar o currículo com a Educação Ambiental (EA). E busquei estimular outros professores a fazer o mesmo, inclusive, com projetos paralelos, mostras de sustentabilidade e projetos multidisciplinares. Logo, um ou outro professor buscou integrar em suas aulas a EA.

Percebendo a importância desses projetos e também as carências, surgiu a ideia de criar um projeto de extensão, desta forma, poderia constituir grupos de estudo, expandir as ações para outras escolas, aproximar a universidade da comunidade. Surgiu daí o projeto "Estratégias de Educação Ambiental para o desenvolvimento de uma Escola Sustentável", em 2015. Seguindo no

desenvolvimento de diversas ações pelo município de Diadema e adjacências. Em 2016, surgiu a necessidade e oportunidade de desenvolver um curso de formação continuada, o curso Educação Ambiental para Sustentabilidade, voltado a professores da rede pública. Dado o sucesso do curso e a busca por outras oportunidades e projetos pelos participantes e outras escolas, segui em 2017 com a criação de algo maior. Surgiu o Programa de Extensão Universitária "Escolas Sustentáveis – Construindo Espaços Educadores Sustentáveis", conhecido como PES. O PES, ainda em vigência, desenvolve diversas ações entre projetos, cursos, oficinas, intervenções e palestras para a comunidade acadêmica, Diadema e cidades ao entorno. Contando hoje com 25 membros atuantes, sendo estudantes da graduação e pós-graduação, professores da educação básica e professores doutores. Menciono o PES não só pelas conquistas e atividades que desempenha, mas também porque atuo neste Programa como coordenador adjunto e tal experiência tem sido vital em meu processo formativo.

Na data em que escrevo esta carta, sigo em Diadema. Sou coordenador adjunto do Observatório de Educação e Sustentabilidade da Unifesp e Professor da Rede Pública Estadual de São Paulo. Não, isto não é fruto de merecimento. Isto é fruto de oportunidades e possibilidades e seu bom aproveitamento. Oportunidades e possibilidades que foram surgindo em diferentes momentos: no momento em que o prof. Fábio não desistiu de mim; nos puxões de orelha e longas conversas com as profas Lucielena, Ilde e Bete. Nas risadas e gargalhadas sobre as possibilidades de um futuro com a profa. Berna. Nos estudos em literatura com o prof. José Viana.

As oportunidades e possibilidades dos estudantes das escolas públicas, da parcela pobre da população, surgem em um ato do professor. O ato de amor em que cada professor extrapola um pouquinho do seu limite pessoal, de tempo, saúde, dinheiro, em apostar suas fichas em seus estudantes. Não há certeza de um futuro promissor, não no sistema em que vivemos. Se seguirmos pela educação tradicional, os estudantes ficam a própria sorte. Se avançarmos em reavaliar nossos papeis como professores e resgatamos a memória sobre o que nos fez e o que nos faz professores, então adentramos nesse novo mundo e contribuímos para que nossos estudantes tenham novas oportunidades e possibilidades na vida.

E digo isto não como fruto único. Diversos colegas da época do colégio que tiveram os mesmos profs. que eu, estão, hoje, realizados. Têm suas famílias, empregos, casas, carros, seguem felizes e satisfeitos. Tiveram, por seus professores, oportunidades e possibilidades.

Queridas professoras e queridos professores, as minhas experiências e vivências advindas da educação básica, do PIBID e Extensão, a participação em outros projetos de iniciação científica, a "assunção" da minha identidade cultural sócio-histórica e toda vivência e aprendizados oriundos da Licenciatura me fizeram

perceber a necessidade de aprofundar os estudos na natureza desses conhecimentos, dessas vivências. E não só, mas também em criar novos meios, metodologias e estratégias que possam contribuir com a supressão das carências do processo educativo, sobretudo em EA e Formação Docente, contudo, sigo inacabado.

É assumindo minha história e tendo consciência de que sou um ser inacabado, e, portanto, em constante evolução e aprendizado, que começo a me tornar professor. Reconhecendo isto, também reconheço que meus estudantes são sujeitos dos mesmos processos, e, como num passe de mágica, passo a me negar em deixar qualquer um para trás, sem antes me dedicar e esbravejar, na expectativa de criar oportunidades e possibilidades. Da mesma maneira que meus professores fizeram – e ainda fazem (Marilena que o diga) comigo.

É preciso lembrar que a "Educação não transforma o mundo. Educação muda pessoas e pessoas transformam o mundo".

Everton Viesba-Garcia[1]

[1] Professor-Pesquisador. Professor contratado da Rede Pública Estadual de São Paulo. Coordenador adjunto e idealizador do Observatório de Educação e Sustentabilidade da UNIFESP. Ex-aluno da E.E. Erasmo Batista Silva de Almeida. E, independente das condições, um eterno Diademano.

ARTIGOS

PRESERVAÇÃO AMAZÔNICA E RESISTÊNCIA: POTÊNCIAS EDUCATIVAS DO ECOFESTIVAL DO PEIXE-BOI DE NOVO AIRÃO, AMAZONAS

Adan Renê Pereira da Silva [1]
Adauto Silva de Oliveira Júnior [2]
Carlos Maciel de Oliveira Filho [3]

Introdução

"A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa". Este feliz trecho de Paulo Freire, eternizado na clássica obra "Educação como Prática da Liberdade" e que intitula a presente coletânea – o reconhecimento da educação como um ato de amor – é norte da escrita que aqui desenvolvemos: ela transborda a educação, vendo-a como existente para além de espaços formais como a escola e levando-a para quaisquer lugares onde se tem a oportunidade de ensinar e aprender, como é o caso do Ecofestival de Novo Airão.

O Ecofestival reúne duas agremiações na cidade de Novo Airão, Amazonas: o Peixe-Boi Jaú (defensor das cores verde e preto) e o Peixe-Boi Anavilhanas (nos tons verde e branco). O peixe-boi é feito "de pano", na esteira das estrelas maiores amazonenses, o boi-bumbá Caprichoso e o boi-bumbá Garantido, em Parintins. O hibridismo cultural entre as festas faz-se patente nos modelos de apresentação e ajuda o/a leitor/a a ter uma dimensão do que ocorre nesta outra cidade do interior do Amazonas. Identidade cultural e pessoal de cada torcedor/a (SILVA, 2014), o folguedo airãoense ocorre anualmente, articulando musicalidade, encenação, dança, cultura, folclore e arte: um palco a céu aberto da criatividade de um povo que vive o Festival e lota as arquibancadas que passam a disputar entre si durante uma noite.

---

[1] Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Amazonas - UFAM. Mestre em Psicologia pela mesma instituição. Especialista em História da Saúde na Amazônia pela Fiocruz. Membro da Equipe de Criação e Artes do Peixe-Boi Jaú.

[2] Bacharel em Direito pelo Centro Universitário do Norte – UNINORTE. Especialista em Direito Penal pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci – UNIASSELVI. Membro da Equipe de Criação e Artes do Peixe-Boi Jaú. Apresentador.

[3] Graduado em Pedagogia pela Universidade Estadual do Amazonas – UEA. Membro da Equipe de Criação e Artes do Peixe-Boi Jaú, artista de fantasia e vice-presidente da agremiação.

Imagem 1: Registro da imprensa retratando o Peixe-Boi "de pano" utilizado durante o XXII Ecofestival do Peixe-Boi. Créditos na imagem (Rede Amazônica de Televisão).



Nas palavras de Gadotti (2005), no sentido de intencionalidade, toda educação é de caráter formal, alterando somente o cenário em que se efetua. Complementam Henry Giroux e Peter McLarem (1995, p. 44): "existe Pedagogia em qualquer lugar em que o conhecimento é produzido, em qualquer lugar que existe a possibilidade de traduzir experiência". Dessa forma e concordando com outras pesquisas que apontam para a dimensão educativa que as festas populares amazônicas possuem (NAKANOME; SILVA, 2018; NAKANOME; SILVA; LIMA JÚNIOR, 2020), debruçamo-nos sobre o tema com o olhar voltado para o Festival em comento, pensando-nos enquanto participantes desta manifestação da cultura popular brasileira.

Utilizamo-nos, para isso, da proposta etnográfica, nos moldes propostos por Geertz (1989), que entende ser o método etnográfico capaz de pensar a complexidade de fenômenos, ao significar aspectos importantes: como os atos são produzidos, percebidos e interpretados e sem os quais sequer existiriam. Como "fazedores" da festa, participando do Peixe-Boi Jaú desde a criação e planejamento até a execução, em meio a toda a abrangência que a realidade amazônica propicia, aproximamo-nos da etnografia para melhor tentar "traduzir culturalmente" a experiência. Por questões de rivalidade, a agremiação contrária não foi analisada. Por ser uma apresentação com aproximadamente duas horas de duração, escolheu-se apenas uma das cenas, a terceira, de preservação e resistência: "Do luto à luta: o Peixe-Boi Jaú a revolucionar pela consciência".

A cena escolhida corresponde ao terceiro ato da apresentação de 2019, dentro do tema maior "Nawüigu Ayika: revolução pela consciência". Foi um momento de clamor pela preservação da floresta, a qual ocupava destaque nos

noticiários pelo aumento das queimadas que a assolava (o "luto"), carecendo de uma consciência de preservação urgente (a "luta").

Os autores deste capítulo participam em lugares diferenciados e interligados da apresentação. O primeiro autor[4] é o roteirista, responsável pela escrita do Histórico da agremiação (revista em que constam o tema e o desenvolvimento), o segundo autor é apresentador (um dos itens de julgamento e responsável por tornar a apresentação inteligível) e o terceiro divide-se entre ser artista e vice-presidente do Jaú. Desta forma, nossa escrita está coordenada de forma a enriquecer o texto e aprofundá-lo na medida possível a um capítulo de livro.

Uma especificidade do Festival airãoense é a ênfase ecológica que ele carrega, pautando-se na preservação dos ecossistemas e biomas amazônicos. Isto não ocorre ao acaso: Novo Airão abriga o Parque Nacional de Anavilhanas e parte do Parque Nacional do Jaú, os quais visam preservar os ecossistemas naturais por eles englobados. É do nome destes parques que se originam as denominações dos dois Peixes-Boi que disputam o festival da cidade.

Ao nos envolvermos no desenrolar da disputa, percebemos o quanto as expectativas são depositadas em nosso trabalho, ao lado de uma grande ansiedade. Assim, este texto é também um "ato de amor" dirigido à cidade e a todos/as os/as torcedores/as.

A questão que nos impulsionou a escrever foi: como o Peixe-Boi Jaú posicionou-se diante de problemas contemporâneos, como o intenso aumento do número de queimadas do período? Para respondê-la, o objetivo tornou-se compreender como o desenvolvimento da cena em análise problematizou os impactos ambientais do fenômeno.

Optou-se por dividir este capítulo em dois momentos: no primeiro, debate-se a fundamentação teórica daquilo que foi apresentado, no segundo, apresenta-se a festa e a etnografia, seguindo-se com as considerações finais e referências.

[4] Este autor gostaria de deixar registrada a gratidão a Adauto Silva de Oliveira Júnior e Carlos Maciel de Oliveira Filho, pelo convite para participar da agremiação, à presidenta Maria Lúcia Passos do Nascimento, pelo aceite, aos amigos Robson Duarte, Fábio Benevides e Gabriel Mamed, por terem mergulhado de cabeça no convite que a eles estendi. Não posso deixar de agradecer também à equipe das "samambaias" – meninas maravilhosas! –, pela acolhida e carinho sem precedentes (Carla Bianca sempre me fornece fotos maravilhosas!), ao Seu Santana, pelo abrigo na pousada no período do Ecofestival e conversas que me fizeram entender a história do Festival, a toda equipe da agremiação pelo envolvimento e paixão, e a cada torcedor/a que depositou em mim imensa confiança – jamais conseguirei expressar o tamanho do meu afeto e agradecimento! Que Novo Airão aceite essa "eternização" da festa em forma de capítulo de livro como um pequeno reconhecimento a tudo que me foi ofertado!

Imagem 2: Divulgação do XXI Ecofestival do Peixe-Boi, contendo dois itens concorrentes da festa - porta-estandarte do Anavilhanas, Nanny Queiroz, e Deus Mauá do Jaú, Jhonata Silva. Créditos na imagem.



Do luto à luta: preservação e resistência na floresta amazônica

O ano de 2019 trouxe o calamitoso aumento das queimadas, junto à morte de animais e seres humanos em nome da ganância. Não há ingenuidade em nossa fala: sabemos que a preocupação com um meio ambiente ecologicamente saudável e equilibrado nunca foi um projeto a alcançar primeiro plano para aqueles/as que detêm o poder econômico e político, mas nunca vimos um cenário em que a destruição fosse tão claramente incentivada.

As queimadas, quando pensamos em nossa festa, foram um estopim para que o Peixe-Boi Jaú empunhasse a bandeira da preservação como nunca antes, valendo-se da apresentação para clamar e educar, fomentando a consciência revolucionária de que a defesa da floresta interessa a todos e a todas: cuidar dela é uma necessidade para que continuemos existindo neste planeta. Aliás, para que o próprio planeta exista!

Se um dia as queimadas foram uma prática de agricultura para limpeza do terreno (com o intuito de cultivar plantações ou formar pastos), a situação ocorrida denotou descontrole e causou grandes prejuízos à floresta, matas e terrenos grandes. Esta é a opinião de diversos especialistas, como pudemos constatar em variados sítios jornalísticos que entrevistaram diferentes cientistas.

Obviamente, o efeito mais notório das queimadas é a destruição do ambiente, o que, por si só, justificaria a preocupação no ano em que o Jaú desenvolve o tema do equilíbrio ambiental.

Os/As índios/as há muito nos ensinaram. As queimadas que realizavam ao longo de cerca de 12 mil anos de sua existência em terras brasileiras mantiveram a natureza em equilíbrio. Foi com a incorporação da limpeza do terreno pela cultura europeia, iniciada a partir de 1500, gerando a divisão de terras em

propriedades e o cultivo monocultor, que a flora nativa começou a ser dizimada, afetando diretamente os animais silvestres (LEONEL, 2000).

Afinal, como explica o autor, o manejo indígena não era baseado apenas no fogo: a formação das roças em locais escolhidos previamente permitia a interação com a natureza circundante e a preservação dela. Em troca, obtinha-se a caça e a proteção contra pragas. Isto acabou sendo perdido, na clássica constatação de Darcy Ribeiro (1980, p. 32): "Assim passaram milênios até que surgiram os agentes da nossa civilização, munidos, também ali, da capacidade de agredir e ferir mortalmente o equilíbrio milagrosamente logrado por aquelas formas complexas de vida".

Queimadas e desmatamento tecem uma relação intrinsecamente implicada uma na outra, já que o fogo gera a destruição da fina camada de matéria orgânica que reveste a superfície do solo. Leonel (2000, p. 232) amplia o debate:

> Além de diminuir os processos de oxidação e transformação dos nutrientes normais, pela diminuição da vida microbiana, o fogo destrói também sementes, plantas jovens, raízes, eliminando vegetais que comumente não terão possibilidade de sobrevivência na área, a não ser por reintrodução posterior, através do homem, animais ou agentes físicos.

É preciso pensar no resultado das ações antrópicas sobre o mundo circundante e de como elas podem ser nocivas ao conjunto, especialmente ao provocar o desmatamento. O Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (INPE) relatou o número assustador de 24.944km² do bioma sendo atingidos pelas queimadas. A área afetada é quatro vezes maior do que a de 2018, que foi de 6.048km². Desde 2010, quando a região passou por uma seca e teve 43 mil km² de áreas queimadas, a floresta não passava por um desastre em tamanha dimensão. Enquanto isso, como constatam Franco, Sousa e Santos (2019, on-line):

> No meio de todo o contexto, em rede social, Bolsonaro fez piada em uma postagem que comparava a primeira-dama brasileira e a francesa. O presidente da França classificou a atitude como "triste" e comentou que espera que os brasileiros tenham um presidente que se comporte à altura.

Um esquema para pensarmos a importância da Amazônia e a necessidade de evitarmos as queimadas:

Imagem 3: Esquema para a compreensão da relação entre queimadas e bioma amazônico. Créditos na imagem.



As queimadas prejudicam a qualidade do ar, afetando a saúde humana, provocando vários tipos de doenças, principalmente respiratórias. Muitos desses incêndios são provocados por agricultores ou pecuaristas que precisam "limpar" os terrenos para novas plantações ou formação de pasto. Além disso, queimadas contribuem para liberação de gás carbônico, contribuindo para o aquecimento global (PORTO SOBRINHO, 2019).

Fato é que o desmatamento aumentou. Segundo reportagem de Porto Sobrinho (2019), as queimadas dispararam, sendo o maior índice desde 2013. O bioma mais afetado é o da Amazônia, com 51,9% dos casos. Muitos desses incêndios são motivados pela necessidade dos pastos. Marcos Buckeridge, diretor no Instituto de Biociências da Universidade de São Paulo (USP) alerta: "para alguns cientistas, a floresta não conseguirá se regenerar se o desmatamento chegar a 40% da mata". E completa: "Outros estimam em 25%. É por isso que não se deve deixar o meio ambiente nas mãos de quem não entende do assunto".

Para Márcios Astrini, do Greenpeace, a fiscalização diminuiu: além de faltarem fiscais, os que restaram sentem-se ameaçados. Entre os demitidos, está o servidor José Olímpio Augusto Morelli, que multou o presidente por crime ambiental (PORTO SOBRINHO, 2019).

Essas reflexões levam a uma necessidade de compreender: toda e qualquer ação transforma o mundo ao nosso redor e nos transforma também, em consequência!

A revolução que se faz pela consciência: etnogrando a terceira cena

Silva e Oliveira Júnior (2019) explicam que, no formato inicial do que hoje se conhece como o Ecofestival do Peixe-Boi, havia apresentação de vários grupos, incluindo um boi-bumbá, o Mina de Ouro. À época, em busca de uma identidade cultural para a cidade, foi esboçada uma nova competição (já que o boi estava bastante identificado com Parintins), o que coincidiu, temporalmente, com o já criado Parque Nacional do Jaú e uma percepção mais aguçada do potencial do arquipélago de Anavilhanas. Com a ameaça de extinção do peixe-boi, gerada pela matança do animal, o foco passou a ser as duas agremiações, gerando a disputa em moldes mais parecidos com a atualidade. Entretanto, a influência dos bumbás não terminou.

O boi-bumbá Mina de Ouro, precedente do peixe-boi, chegou em Novo Airão por meio de duas figuras históricas parintinenses: Fátima Santana (primeira presidenta do Peixe-Boi Jaú) e Ademir Teixeira. Ela e ele foram responsáveis por inserções importantes no modelo atual, entre eles, novos itens individuais, como a "deusa da canção" e a "garota encanto da batucada".

A disputa atual – já com Jaú e Anavilhanas, os peixes-boi - acontece em uma quadra situada em local de destaque de Novo Airão. Quando da realização do evento, esta quadra transforma-se na "Lagoa dos Peixes", cenário do embate entre as duas agremiações (SILVA; OLIVEIRA JÚNIOR, 2019). A rivalidade é marca proeminente da festa.

Especificamente acerca do Peixe-Boi Jaú, o Histórico (2019, p. 11) registra que ele:

> [...] se oficializa historicamente em 14 de novembro de 1993, com a criação do Grêmio Recreativo Folclórico e Cultural Peixe-Boi Jaú. Possui como cores oficiais o verde - das matas e do Parque homônimo - e o preto - da cor do Peixe-Boi e do esplendoroso Rio Negro. O lábaro eterniza a imagem de um caboclo em uma canoa, parte de uma paisagem bastante comum da região. Por fim, o nome escolhido para o Peixe-Boi, símbolo da festa do Ecofestival, é uma homenagem ao Parque Nacional do Jaú, detentor de um ecossistema de floresta densa de terra firme, igapós, buritizais e capoeiras com cerca de cem espécies de plantas e uma riquíssima fauna. Terra de encantos e encantados, de rios e seus bichos-do-fundo, de quilombo e caboclitude.

Sobre o Parque, é o segundo maior em âmbito nacional, com uma área superior ao estado de Sergipe e declarado pela UNESCO Patrimônio Natural da Humanidade. Localiza-se entre os municípios de Novo Airão e Barcelos, no Estado do Amazonas, totalizando 2.272.000 m². Este total é cortado pelos Rio Jaú e Rio Unini, afluentes do Rio Negro. A localização coincide com o planalto rebaixado da Amazônia Ocidental: um relevo desertificado, abrangendo colinas, igapós, igarapés, planícies, áreas inundadas, bem como matas de terra firme. O parque possui 60% das espécies de peixes catalogada no Rio Negro, dentre eles: o tucunaré, o tambaqui, o pirarucu e o jaú, um dos maiores peixes brasileiros -

que nomeou o parque do rio que o corta e da agremiação em debate (HISTÓRICO..., 2019).

Em 2019, o Peixe-Boi Jaú desenvolveu o tema "*Nawüigu Ayika:* revolução pela consciência". As palavras sugerem três locais culturais distintos: *Nawuigu*, palavra tikuna que significa "equilíbrio", *ayika*, do yorubá, significando ambiental, e "revolução pela consciência", do idioma pátrio. Desta forma, o objetivo foi refletir sobre o equilíbrio ambiental, por meio do encontro entre culturas radicadas no povo brasileiro. Conforme expresso no Histórico da agremiação, por Silva (2019, p. 13):

> Foi da humanidade tantas vezes negada a estes povos, arrojada em complexas tessituras, que veio a inspiração do tema a ser desenvolvido este ano, com foco na ampliação de uma visão micro para uma macro: Novo Airão e demais recônditos da Amazônia. Foi observando a presença de quilombolas, de caboclos e de caboclas, foi percebendo a necessidade de politizar nossa festa frente ao cenário de destruição que temos em nosso país... Foi pela altivez de homens e mulheres que tecem aguerridamente vidas e histórias! Foi do entendimento da cultura como uma teia de significados que explica a realidade, a lente pela qual tecemos interpretações do mundo, compreendendo-o [...].

Assim, em três cenas, a agremiação desenvolveu interpretações decoloniais[5], as quais visavam dar ouvidos a produções de conhecimentos locais. Na primeira, enfatizaram-se as noções de sustentabilidade do povo Sateré-Maué. Na segunda, o palco foi de nordestinos e nordestinas negros/as na relação com a terra. A última cena trouxe um apelo de preservação para a Amazônia que queimava nas chamas da ganância.

Dada esta visão geral, segue-se agora pelo terceiro momento, denominado "Cena 3 – O Peixe-Boi Jaú do luto à luta: o preto e verde em cena a revolucionar pela consciência".

Uma especificidade do ano de 2019 foi o Ecofestival ter obtido um alcance mundial, por meio da veiculação realizada pela TV Encontro das Águas, a qual chegou a registrar comentários de espectadores/as que assistiam de outros países. A transmissão segue disponível no YouTube e nas redes sociais. Deixa-se aqui um dos links: https://www.youtube.com/watch?v=Aqd0w1bfOGU, para quem desejar assistir ao espetáculo.

Apostando em uma educação que ocorre mesmo que não voltada propositalmente para este fim, concretizada popularmente, pela oralidade, oriunda dos saberes comuns e das produções artísticas (NAKANOME; SILVA, 2018), a terceira cena dá destaque a dois itens do Ecofestival, a "ala temática" (alusiva ao

[5] Silva e Mascarenhas (2018, p. 216) pontuam ser "imprescindível ver as colonizações brasileira e amazônica sob novas lentes, as quais precisam dar visibilidade à história dos subjugados, não dos vencedores portugueses e espanhóis". Concluem que a iniciativa de aproximar-se do pensamento decolonial precisa de aprofundamento, sendo este referencial potencializador de caminhos teóricos outros que não os dos modelos tradicionais colonizadores.

tema da agremiação) e "deus Mauá" (o criador de todas as coisas, segundo a crença indígena).

Deus Mauá é uma entidade Waimiri-Atroari, grupo étnico que também faz parte da constituição humana de Novo Airão. Segundo informações disponíveis no sítio do Instituto de Proteção Socioambiental (on-line):

> [Em um tempo muito distante] não havia os animais e as pessoas viviam das frutas e tubérculos existentes na natureza. Mauá, que também era gente, vivia na terra e fornecia à kinja [outro nome pelo qual é conhecido o povo Waimiri-Atroari] todas as provisões necessárias. Foi Mauá um dos responsáveis por transformar gente (que transgredia regras) em animais e por alguns produtos cultivados em seus roçados. Um dia, cansado da convivência na Terra e para impedir o céu de cair, Mauá pediu ao jaboti para flechar o céu para que se formasse uma escada e assim se tivesse acesso a esse lugar. Através da corda de sucessivas flechas, que ligou a terra ao céu, Mauá conseguiu chegar ao espaço superior, estabelecendo nesse local sua moradia. Algumas pessoas tentaram subir também, no entanto Mauá cortou a corda e derrubou todos. Os que ficaram pendurados nas árvores transformaram-se nas diversas espécies de macacos. Mauá é o regulador das forças da natureza, por isso está presente em várias narrativas sobre o dia e a noite, o surgimento do trovão e o dilúvio.

Para o momento final da apresentação, Ny Viana (que interpreta a divindade e concorre ao item) representou, como Deus Mauá (o regulador das forças naturais), aquele que vem reestabelecer o equilíbrio que foi prejudicado severamente pela ação antrópica nociva trazida (queimadas e a matança de todos os seres atingidos - ora pela ação das citadas queimadas, ora pela ganância humana devoradora). Esta ação antrópica maléfica vem representada na figura de *Irikwa maryba* (um terrível espírito maligno do mundo espiritual Waimiri). É com a vitória do grande Deus que o equilíbrio é retomado (mensagem central do tema) e o cenário se transforma, trazendo de volta a esperança, o verde que renasce junto com a vida.

Imagem 4: Chegada do Deus Mauá, Ny Viana, na formiga alegórica, sendo recebido pela ala temática que clamava em meio à dor da devastação e das queimadas. Créditos: Carla Bianca.



O início da cena comentada dá-se pela narração, por parte do apresentador, do que será desenvolvido. Refletindo as relações entre global e local (HALL, 2002), o objetivo foi abrir a cena refletindo e problematizando, por meio da arte, como as queimadas são prejudiciais ao ecossistema amazônico. Nas palavras do apresentador:

> O mês de agosto moveu as atenções do mundo inteiro para a Amazônia, cuja prova maior está na realização do Sínodo da Igreja Católica. O Sínodo, assim como nossa agremiação, entende que a Amazônia precisa de uma ecologia integral. Infelizmente, as atenções que a nós foram dirigidas vieram de uma terrível constatação: a maior floresta tropical registrou um aumento de 196% dos focos de incêndio em relação ao mesmo período no ano anterior. Os dados são do Programa Queimadas, do Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (INPE). Ao todo foram considerados mais de 30 mil focos ativos somente em agosto, sendo o maior número nos últimos nove anos. O peixe-boi Jaú sempre se manifestará favoravelmente às lutas por um meio ambiente preservado e ecologicamente equilibrado! Por nossas vidas, dizemos não às queimadas e à degradação! Dizemos não aos agrotóxicos, dizemos não ao monstro negro que se espalhou em nossos mares e praias! Dizemos não ao fogo no norte e no centro-oeste, ao veneno no sul, ao óleo no nordeste e à lama no sudeste! Nosso bioma amazônico não pode acabar! Para o momento final de nossa apresentação, conclamamos nosso Deus Mauá, o regulador das forças naturais, a reestabelecer o equilíbrio que foi prejudicado severamente pela ação humana. #elenao (3x) deixará o mal vencer. O combate entre o grande Mauá e Irikwa maryba, o espírito maligno do mundo espiritual a queimar as florestas, vai começar!

Imagem 5: Adauto Júnior, apresentador, no ensaio técnico, com o tema do Peixe Jaú estampado na camisa. Créditos: acervo do apresentador.



Como visto, há uma ênfase no "ele não", representando o descaso com que o chefe do executivo federal tratou a situação e aludindo às manifestações ocorridas durante o período das eleições. Além disso, outras catástrofes ambientais que

ocorriam no restante do país também foram destacadas. O deus Mauá é trazido por uma formiga alegórica, respondendo ao clamor da ala temática (a qual tinha indumentária representativa de cobras e gaviões), que estava sob o domínio das grandes queimadas (ver imagem 4). Após uma luta feroz contra o ser maligno que estava destruindo as florestas (ele não!) por meio dos incêndios, ele – o grande deus, ele sim! – vence, restabelecendo o equilíbrio destruído.

Imagem 6: Deus Mauá na luta contra a entidade do mal. Créditos: Carla Bianca.



Imagem 7: Irikwa Maryba (o monstro propagador das queimadas e do desequilíbrio) alegórico. Créditos: TV Encontro das Águas.



Imagem 8: Deus Mauá após derrotar Irikwa Maryba, com a cabeça da entidade na mão. Créditos: TV Encontro das Águas.



Na relação entre seres humanos e "natureza", o Jaú propugnou um discurso pela não separação, pela não dicotomia entre os conceitos. A agremiação entendeu que essa relação só faz sentido quando se rompe com a barreira do especismo (ideia de que espécies são superiores a outras, no caso, seres humanos são superiores a outros seres), pensando que só faz sentido falar de equilíbrio ambiental, quando se radicaliza o conceito de igualdade e se defende que tudo está intrinsecamente ligado. Qualquer alteração gera impacto no todo.

Assim, a entidade cadavérica representa a morte, os desastres e as queimadas a ameaçarem a vida de existir em plenitude. Deus Mauá vem fantasiado de gavião, em uma simbiose humano-animal sagrado a mostrar nossa unidade com o mundo natural. O gavião, este ser que pode voar tão alto, traz à tona a nossa possibilidade de enxergar com amplitude quando se adquire a "revolução pela consciência" que o tema do Jaú trazia. O cortejo realizado pela ala temática é também representativo do equilíbrio: cobras e gaviões, a cadeia alimentar a traduzir relações entre caça e predador. Ao se unirem em um só, mostra-se algo biológico e cultural: a incorporação que existe entre aquele que come e o ser que é digerido, de modo que a absorção que um ser faz do outro é, paradoxalmente, um modo de o absorvido continuar a existir.

Culturalmente, quando nos abrimos para as lições da alteridade, os modos de ser diferentes dos nossos muito nos ensinam sobre como o mundo pode ter diferentes significados, todos importantes e válidos, em um viés que a Antropologia nomeou de relativismo cultural. Definições artísticas de equilíbrio, igualdade, isonomia foram veiculadas nesta última cena, a enfatizar uma

mensagem ecológica central: defender a Amazônia é proteger, em última instância (ou seria em primeira?), a nós e a aqueles e aquelas que amamos.

Nas palavras de Nakanome e Silva (2018, p. 203-204), pode-se perceber a importância das festas na "[...] promoção de uma educação mais libertária, equânime e em tons decoloniais. A arte apropria-se de seu papel crítico de incomodar lugares comuns, papel que muito lhe convém [...]". Seguindo este norte, a perspectiva do Jaú foi trazer a arte para este recorte, de indagar, de decolonizar, de encenar a problematização que deve circundar questões atuais e que precisam ser "compradas" como bandeira de luta para um mundo melhor e, de fato, para todos e todas, sem dicotomizar e sem hierarquizar o que deve ser igualitário.

Assim, fica enfatizada a missão humana de proteger os recursos naturais, o que corresponde à mensagem ecológica que o Peixe-Boi almejava passar para o público presente. A evolução (chama-se "evolução" ao momento em que o item se apresenta oficialmente para os/as jurados/as, para obtenção de notas) de Ny Viana, o qual traz claramente inscrito em seu corpo a identidade de ente sobrenatural a nos ensinar a importância da igualdade, ao simbiotizar-se com um animal, encerra a cena do terceiro ato. Este último momento obteve nota máxima dos/as três jurados/as que avaliaram a festa, garantindo a vitória dos itens "Deus Mauá", "Ala Temática" e "Mensagem Ecológica".

Considerações finais

O presente artigo objetivou compreender como o desenvolvimento da terceira cena apresentada pelo Peixe-Boi Jaú problematizou os impactos ambientais do fenômeno das queimadas ocorridas em 2019.

No processo etnográfico esmiuçado, versando sobre criação, planejamento e execução, pode-se notar um comprometimento da apresentação da realidade para além de um viés romantizado, entendendo a situação sob uma ótica crítica. Em uma relação metonímica e metafórica, observaram-se deus Mauá, ala temática e compreensões de mundo indígenas a retratarem conteúdos profundos que ameaçam a vida e o equilíbrio ambiental que a agremiação propôs-se tematizar.

Por meio da arte, problematizaram-se atitudes como a negligência do chefe do executivo diante do avanço das queimadas, do especismo, da dicotomia "ser humano"-"natureza", propondo outras leituras e interpretações de mundo. Assim, a mensagem ecológica que ganhou protagonismo foi a da missão humana de proteger os recursos naturais, mas em uma perspectiva radical: defender a Amazônia é proteger, em última instância (ou seria em primeira?), a nós e a aqueles e aquelas que amamos, e não um "mundo externo", distante de cada um e cada uma de nós.

O desenvolvimento da cena foi diretamente impactado por uma Equipe de Criação e Artes que acredita em uma análise histórica, artística e antropológica da realidade amazônica. Entendemos coletivamente as manifestações de cultura popular como uma oportunidade de falar com o "povo" (para além das pessoas que ocupam as arquibancadas, para todos aqueles e aquelas que assistirão posteriormente). Em época de pandemia de coronavírus, com o medo invadindo o mundo, lembrar essa mensagem é mais do que necessário.

Combater a degradação de nossa casa comum é uma missão, considerando-se a impossibilidade de "ser neutro" diante do cenário político brasileiro da atualidade. Nesta esteira, gostaríamos de sugerir mais estudos sobre o Ecofestival de Novo Airão que possam continuar expandindo essa proposta freireana da educação como um ato de amor, por vermos no folguedo do Peixe-Boi algo muito especial para o povo airãoense: uma riqueza deste nobre sentimento. Afinal, festivais amazônicos são também protagonistas no processo de formações de identidades (SILVA, 2014; SILVA; BENTES, 2018). Dizem que uma imagem vale mais do que mil palavras. Assim, decidimos encerrar estas reflexões mostrando visualmente este "ato de amor":

Imagem 9: A "Lagoa dos Peixes" (nome dado ao local onde acontece a festa) no dia do Festival 2019, completamente lotada. Créditos: D24h.



Referências

FRANCO, Giullya; SOUSA, Rafaela; SANTOS, Vanessa Sardinha. Desmatamento e queimadas na Amazônia. Disponível em: https://vestibular.brasilescola. uol.com.br/atualidades/desmatamento-queimadas-na-amazonia.htm, 2019. Acesso em 29 abr. 2020.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** 23ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

GADOTTI, Moacir. **A Questão da educação formal/não-formal.** Sion: Suisse Institut International des Droits de l´enfant-IDE. Institut International des Droits de l´enfant-IDE, 2005.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1989.

GIROUX, Henry; McLAREN, Peter. 1995. Por uma pedagogia crítica da representação. In: SILVA, Tomas Tadeu; MOREIRA, Antônio Flávio (Orgs.). **Territórios contestados:** o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis: Vozes, 1995.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

HISTÓRICO DA AGREMIAÇÃO JAÚ. "Nawüigu Ayika: Revolução pela Consciência". Novo Airão: Peixe-Boi Jaú, 2019.

Instituto de Proteção Socioambiental (online). Waimiri-Atroari. Disponível em: https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Waimiri_Atroari. Acesso em 29 abr. 2020.

LEONEL, Mauro. O uso do fogo: o manejo indígena e a piromania da monocultura. **Estud. av.**, São Paulo, v. 14, n. 40, p. 231-250, dez. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142000000300019&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 29 abr. 2020.

NAKANOME, Ericky da Silva; SILVA, Adan Renê Pereira da. Um olhar sobre o feminino: o que ensina a cunhã-poranga do boi Caprichoso? **Amazônica: Revista de Psicopedagogia, Psicologia Escolar e Educação**, Humaitá, v. XXII, n. 2, p. 187-206, jul./dez. 2018. Disponível em: http://www.periodicos.ufam.edu.br/amazonica/ article/ view/5127. Acesso em: 29 abr. 2020.

NAKANOME, Ericky da Silva; SILVA, Adan Renê Pereira da; LIMA JÚNIOR, Josivaldo Bentes. "O boi é bom pra se pensar": ensaios sobre a festa em perspectiva de gênero e sexualidade". **UFAM Review**, Manaus, v. 2, n. 1, 49-59, jan./jun. 2020. Disponível em: https://www.periodicos.ufam.edu.br/index.php/ufambr/article/view/5718/4954. Acesso em: 29 abr. 2020.

PORTO SOBRINHO, Wanderley. O que está acontecendo na Amazônia? Ambientalistas explicam. Disponível em: https://noticias.uol.com.br/meio-ambiente/ultimas-noticias/redacao/2019/08/21/o-que-esta-acontecendo-na-amazonia-ambientalistas-explicam.htm, 2019. Acesso em 29 abr. 2020.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro:** a formação e o sentido do Brasil**.** São Paulo: Companhia das Letras, 1980.

SILVA, Adan Renê Pereira da. "Nawũigu Ayika: Revolução pela Consciência". **Histórico da Agremiação Jaú**. Novo Airão: Peixe-Boi Jaú, 2019.

SILVA, Adan Renê Pereira da. **A construção identitária dos cirandeiros do Festival de Cirandas de Manacapuru**. 2014. 128f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Psicologia da Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2014.

SILVA, Adan Renê Pereira da; CASTRO, Ewerton Helder Bentes de. **A construção identitária dos cirandeiros do Festival de Cirandas de Manacapuru.** São Paulo: Dialogar, 2018.

SILVA, Adan Renê Pereira da; MASCARENHAS, Suely Aparecida do Nascimento. Implicações do pensamento decolonial para a educação amazônica. **Revista Multidebates**, v. 2, p. 202-218, 2018. Disponível em: http://revista. faculdadeitop. edu.br/index.php/revista/article/view/101. Acesso em: 24 abr. 2020.

SILVA, Adan Renê Pereira da; OLIVEIRA JÚNIOR, Adauto Silva de. Gênero e festas populares: reflexões com base no Ecofestival de Novo Airão, Amazonas, Brasil. **Revista Ensino de Ciências e Humanidades – Cidadania, Diversidade e Bem-estar - RECH**, Humaitá, v. 5, n. 2, p. 271-288, jul./dez. 2019. Disponível em: https://periodicos. ufam.edu.br/index.php/rech/article/view/6805/4795. Acesso em: 24 abr. 2020.

O FILOSOFAR NA ORIGEM DA METAFÍSICA E DO TEOLOGAR: CONTRIBUIÇÕES DOS PRÉ-SOCRÁTICOS

Aldenei Moura Barros[1]

1. INTRODUÇÃO

A origem do ato de filosofar é assunto que já foi tratado exaustivamente pela maioria dos estudiosos da História da Filosofia ao longo dos séculos, desde Platão e Aristóteles até filósofos contemporâneos como Hegel, Nietzsche, Jaegger, Vernant, dentre outros. No advento do quingentésimo aniversário da Reforma Protestante, muitos evangélicos ainda perguntam, o que é mesmo a filosofia? Ao longo dos séculos, muitos filósofos tentaram, ao seu modo, definir ou conceituar a filosofia, o que infelizmente não tem contribuído muito para elucidar a expressão, antes, ao contrário tem contribuído para obscurecê-la mais ainda.

Neste primeiro momento, digamos que filosofia é um "produto do intelecto humano" ou da razão. Sob este aspecto a Antropologia Teológica aponta para o ensinamento bíblico que Deus criou o homem à sua imagem e semelhança (cf. Gn1. 27). Assim, sob este aspecto diríamos que tal assemelha-se à aspectos que envolvem a personalidade humana, pois uma das características figuradas da Divindade nas páginas das Escrituras é justamente o antropomorfismo quando procura ilustrar atributos divinos como intelecto, volição e razão.

Hodiernamente em muitos segmentos protestantes/reformados/evangélicos prevalece o entendimento de Tertuliano de que Jerusalém e Atenas nada têm à dizer uma à outra, ou seja, em se tratando de Filosofia e Teologia são duas coisas completamente distintas e sem conectivos, porém ao longo da História da Filosofia e do Cristianismo encontramos um filósofo e teólogo, S. Agostinho, que além de fazer convergir as múltiplas formas de pensamento conflitantes da patrística, segundo Cunha (2011) formulou o princípio *intellige ut credas, cred ut intelligas*, ou seja, compreender para crer, crer para compreender.

Tal entendimento agostiniano provém do fato de suas leituras paulinas, principalmente a Epístola aos Romanos onde o apóstolo Paulo afirma que os homens receberam o conhecimento a respeito da verdade sobre Deus (cf. Rm 1.18-

[1] Aldenei Moura Barros - Mestre em Educação Especial pela Universidade do Minho. Especialista em Tecnologia Educacional - UFAM. Filósofo - UFAM. Professor de Filosofia – SEDUC-AM. E-mail: aldenei.barros@seducam.pro.br

20), mas, por causa da queda (cf. Rm 1.21-32), a razão foi subjugada a um estado de entenebrecimento. Todavia entenebrecimento, não significa aniquilamento, pois razão sempre conservou a "noção de um princípio", tema este, que norteou o pensamento dos primeiros filósofos gregos e, que foi considerado uma "reminiscência" da revelação original do Criador, pois como assevera Justino Mártir, Jesus é o *logos spermatikos*, isto, é semente do Logos, como lembra-nos Tillich manifesto na filosofia através de Heráclito e Sócrates (Tillich, 2007).

Entretanto não encontramos este entendimento em grande parte do evangelicalismo, principalmente entre os segmentos surgidos na virada do século XIX-XX. Em que pese a oposição, contudo, é válido afirmar que muitos conceitos elaborados pela filosofia não são necessariamente antibíblicos. Embora los aparentemente a passagem bíblica de Colossenses 2.8 possa indicar para este segmento a atitude de Tertuliano, estudiosos do Novo Testamento como Shedd é da opinião que Cl 2.8 afirma que Paulo emprega o termo "filosofia" para referir-se "ao tipo de raciocínio humano que não faz caso da revelação de Deus e seduz por sutileza; tendo como fonte a tradição humana e seu conteúdo, elementos do mundo" (Shedd, 1995). Teólogo de grande envergadura na atualidade, Ryre entende que a mesma se refere ao gnosticismo, doutrina filosófica dos tempos neotestamentários, uma filosofia que ameaçou o cristianismo nos primeiros séculos da era cristã. Para Ryre: "nesta passagem, Paulo usa o vocabulário dos próprios heréticos, dando às palavras seu correto significado. Ele refuta os hereges com seu próprio vocabulário", (Ryre, 1995). Assim, o que vamos encontrar no primeiro período da filosofia grega é a perspectiva cosmológica ou a preocupação em descobrir a origem de todas as coisas. Observe-se aqui o fato de a filosofia preocupar-se com a "volta às origens", utilizando-se somente da razão, para formular suas deduções e postulados a partir dos quais pudesse compreender o "significado da totalidade da existência", conferindo assim à filosofia sua principal característica: uma visão de mundo.

O primeiro período da filosofia grega é conhecido como período Pré-Socrático e compreende o interregno de tempo entre Tales de Mileto (640-546 a. C.) e o nascimento de Sócrates de Atenas (468- 390 a. C.). Destacam-se neste período duas correntes filosóficas: A Escola Jônica ou de Mileto e a Escola Eleática. Esta classificação não pretende ser dogmática nem definitiva, uma vez que não há uma unanimidade entre os especialistas quanto ao assunto. Em meio a essas duas "escolas", se assim pudermos chamar, houve uma série de pensadores originais, que obviamente, não podem ser classificados em nenhuma das duas escolas referidas devido à originalidade de seus pensamentos, sem, contudo, haver uma "identidade" entre eles e as respectivas escolas mencionadas. O surgimento das primeiras escolas filosóficas ocasionou também o surgimento da primeira disciplina filosófica: a metafísica.

2. A ESCOLA DE MILETO

Geralmente os filósofos classificados nesta escola são: Tales de Mileto, Anaximandro, Anaxímenes e Heráclito, que apesar de ser de Éfeso, entra nesta escola com toda propriedade, pois assim como Mileto, Éfeso também fazia parte da Jônia, região localizada na Ásia Menor.

Tales de Mileto (640-546 a.C.), segundo geralmente se acredita, pode ser considerado o primeiro filósofo de que se tem notícia. Foi um notável cientista, que conseguiu prever com exatidão um eclipse solar em 585 a.C. O princípio originador de todas as coisas, para Tales seria a água. E ia mais longe, ao afirmar que todas as coisas existentes no universo derivam da água. Segundo alguns, afirmação "todas as coisas estão cheias de deuses" é creditada a Tales de Mileto. Não se pode, evidentemente, afirmar que Tales esposou algum conceito animista, panteísta ou mesmo politeísta (provavelmente), mas sim, que seu pensamento sugere uma transição do pensar mítico para o pensar racional.

Anaximandro (610-547a. C.), tomou uma direção oposta à de Tales. Enquanto Tales acreditava que todo o universo derivava de uma única substância material, Anaximandro ensinava que o princípio originador de todas as coisas era o ápeiron. Embora não se conheça com exatidão a tradução exata, Anaximandro qualificava o apeiron como uma realidade indeterminada ou o infinito, ou ainda, o ilimitado, segundo algumas traduções de alguns fragmentos de seus escritos. O filosofar de Anaximandro antecipou algumas noções metafísicas que levaram à criação do conceito teológico do monoteísmo, pois embora impessoal, o ápeiron possui qualificativos que mais tarde foram identificados como atributos de Deus, pela metafísica posterior, já que o mesmo é eterno, imortal, transcendental, imperecível e não-gerado. Anaximandro ensinava o fato de que, mesmo sendo eterno, o ápeiron seria caracterizado por movimentos e agitações constantes e eternas e que todas as substâncias retornariam ao lugar de onde teriam saído: O ápeiron.

Anaxímenes (588-524 a.C.), para Anaxímenes, "o ar ou o sopro de ar era a substância básica de todas as coisas". Segundo Anaxímenes, todas as coisas eram produtos do ar e a ele retornavam, por um duplo movimento de condensação e rarefação. O ar se condensaria e se transformaria em água. Através da compressão, a água se transformaria em terra, a terra em fogo e assim por diante.

Heráclito de Éfeso (540-475 a.C.), foi o responsável pela introdução na filosofia, da noção do devir[2] isto é, da mudança, do estado de fluxo, na natureza.

[2] Heráclito opinava que a mudança ou fluxo é o principal fato de toda a existência, a qual operaria através de tensões criadas por forças opostas. Consideremos a tensão da corda de um arco retesado. Dizia ele que tudo encontra-se em estado de fluxo (panta rei). Cf. RUSSEL & BENTES, op. cit

Os filósofos que antecederam Heráclito, acreditavam que a physis possuía movimento, porém não dedicaram atenção suficiente ao tema. Com Heráclito, esse tema ganha destaque, e, sobretudo, no século XX, onde ganha força um movimento de revalorização do estudo da filosofia grega, principalmente a de Heráclito, matriz do pensamento ético e humanista dos nossos dias. Hoje, existem alguns fragmentos que sobreviveram ao tempo e chegaram até nós, por intermédio de outros filósofos, que são atribuídos a Heráclito. Transcrevemos aqui os principais fragmentos, que podem ser considerados os principais, de seu pensamento filosófico: *"O sol, não apenas como Heráclito diz, é novo cada dia, mas sempre novo continuamente"*[3] ... *"Em rio não se pode entrar duas vezes no mesmo, segundo Heráclito, nem substância mortal tocar duas vezes na mesma posição"*[4]...

Com estas afirmações, Heráclito estabelece o seu ideal a respeito da natureza, o Panta Rei, o conceito de que tudo está em estado de fluxo. Segundo ele, as mudanças ocorrem por causa de tensões entre pontos opostos. Pelo menos, é o que podemos inferir do fragmento 76: "*Vive fogo a morte de terra, ar vive a morte de fogo, água vive a morte de ar, terra a de água*[5]."

Neste fragmento, Heráclito mostra como entendia a cosmologia. Nele evidencia-se o pensamento muito difundido entre os antigos gregos, de que, o universo sempre existiu, da eternidade da matéria: *"Este mundo, o mesmo de todos os (seres), nenhum deus, nenhum homem o fez, mas era, é e será um fogo sempre vivo; acendendo-se em medidas e apagando-se em medidas"*.[6] Heráclito, à semelhança de seus predecessores da Escola de Mileto, acreditava que o fogo é o elemento primordial, do qual todas as coisas derivam, mediante o fluxo de várias transformações, transforma-se em todas as coisas. Em virtude te todas as coisas estarem em estado de transformação, o conhecimento advindo a partir dos sentidos pode ser digno de confiança.

3. A ESCOLA DE ELÉIA

Os representantes da Escola de Eléia são Parmênides (515-450 a.C.) e Zenão (490-430 a.C.). A filosofia eleática constrói seu discurso em torno da crítica ao último representante da filosofia jônica, Heráclito de Éfeso, refutando sua teoria do devir e sua teoria do conhecimento, baseada na percepção dos sentidos. Pois segundo Heráclito, em virtude de todas as coisas estarem em constante mutação, os sentidos nos revelam exatamente o que a realidade é: devir. Parmênides, responderá que não existe mudança na natureza, pois ela é imutável, que a mudança é apenas uma ilusão, já que não existe realmente, e que

[3] Fg. 6, Aristóteles, Meteorologia, II, 2.355 a 13.
[4] Fg. 91, ap. Plutarco, O E de Delfos, 18, 392 B
[5] Fg. 76, ap. Máximo de Tiro, Philosophúmena, XII, 4
[6] Fg. 30, ap. Clemente de Alexandria, Tapeçarias, V, 105

portanto, as percepções fornecidas pelos sentidos são enganosas, não correspondendo exatamente ao que a natureza é.

Parmênides de Eléia (515-450 a. C.), construiu seu pensamento filosófico em estreita relação polêmica com Heráclito de Éfeso (Morente,1980). Ao criticar a filosofia heraclítica, Parmênides afirma que o devir dos contrários é uma linguagem ilusória, irreal, é uma aparência. O que existe real e verdadeiramente é o que não muda nunca, o que não se torna oposto a si mesmo, mas permanece sempre idêntico a si mesmo, sem contradições internas: o Ser. Parmênides ensinava um racionalismo extremo, já que para ele, apenas o pensamento puro pode alcançar e conhecer aquilo que é ou existe realmente. Assim, somente podemos pensar e afirmar a respeito do Ser. Porquanto nossos sentidos nos dão a aparência da mutabilidade e das contradições, o Não-Ser é impensável, indizível e inexistente. Chaui (1997) sintetiza o debate entre estes dois filósofos ao afirmar que Heráclito concebe a contradição como lei racional da realidade enquanto que para Parmênides a identidade corresponde à essa lei racional.

Parmênides descobriu um princípio fundamental do pensamento racional: o princípio da identidade ou da não-contradição. Ao fazê-lo, lança as bases da lógica, que será desenvolvida mais tarde, durante o período sistemático da filosofia grega, com Platão e Aristóteles. Outra importante contribuição do filosofar de Parmênides são suas descrições do Ser, pois, como assevera Champlin (1995) são idênticas às descrições cristãs acerca de Deus como eterno, imutável, perfeito, etc.

4. OUTROS PENSADORES

Anaxágoras de Clazômenas (499-428 a. C.) - O tema dominante de sua filosofia é o conceito de nous. Este termo significa mente, no idioma grego. O significado que Anaxágoras atribuía à mente, aproxima-se bastante do panteísmo, semelhante ao conceito desenvolvido por Parmênides de Eléia. Também é característica da filosofia de Anaxágoras o dualismo entre corpo e mente, já que ele estabelece uma distinção clara entre ambos. A principal dificuldade para a compreensão de sua filosofia reside no fato de que ele concordava com a teoria heraclítica do devir ao mesmo tempo em que dava razão a Parmênides, sem, todavia, prover uma explicação de como seria o arranjo dessas duas teorias em um mesmo sistema.

Empédocles de Agrigento (490 – 430 a. C.) - Ocupou-se em refutar a noção de que todas as coisas no universo vieram à tona através de um princípio. Segundo ele, não existe aquilo que podemos chama de "criação", já que o que existe são ciclos eternos de começos e fins. Também introduz a ideia de que, ao invés do que ensinavam Tales, Anaximandro, Anaxímenes e Heráclito, não haveria um

único "elemento primordial" e sim quatro elementos: terra, ar, fogo e água. Todos esses elementos seriam unidos pelo amor, o que equivale ao início de um novo ciclo, e separados por Conflito, ocasionando a separação dos elementos e também ao fim de um ciclo. Segundo ele, tal processo se repetiria eternamente.

Apesar de oferecerem outras alternativas para a questão do princípio originador de todas as coisas, Anaxágoras e Empédocles não apresentaram uma solução satisfatória para a oposição existente entre ser e devir, razão pela qual, o filósofo Platão de Atenas e Sócrates, seu antecessor e mestre, retomarão o tema e a partir do idealismo.

Protágoras de Abdera, Nascido na Trácia, Protágoras foi por volta de 445 a.C. para Atenas, onde se tornou amigo do governante ateniense Péricles e ficou famoso como professor e filósofo. Protágoras foi o primeiro pensador a se autodenominar sofista e cobrar por seus ensinamentos. O filósofo lecionava gramática, retórica e interpretação poética. Seus principais trabalhos, dos quais restam apenas fragmentos, chamam-se "Verdade" e "Sobre os deuses".

A base de seu pensamento era o conceito de que nada é apenas bom ou ruim, verdadeiro ou falso. É dele a frase "O homem é a medida de todas as coisas." Protágoras foi perseguido e fugiu para o exílio, afogando-se na viagem para a Sicília. Seu pensamento foi contestado por Platão nos diálogos Teeteto e Protágoras.

5. CONCLUSÕES

Indubitavelmente o papel do filosofar de Agostinho na consolidação da metafísica medieval e seu desdobramento no teologar posterior é reconhecido tanto por filósofos e teólogos, não obstante às rejeições ou aceitações de sua filosofia, Brown salienta que a principal influência sobre foi das Escrituras e seu filosofar a partir destas (Brown, 1989).

No pensamento de Agostinho, o ponto de partida é a defesa dos dogmas (pontos de fé inquestionáveis) do cristianismo, principalmente na luta contra os pagãos, com as armas intelectuais disponíveis que provêm da filosofia helenístico-romana, em especial dos neoplatônicos como Plotino. Para pregar o novo Evangelho, é indispensável conhecer a fundo as Escrituras, que só podem ser bem interpretadas através da fé, pois apenas esta sabe ver ali a revelação das verdades divinas. Compreender para crer e crer para compreender, tal é a regra a seguir. A principal contribuição agostiniana para a Teologia é a definição da doutrina da Santíssima Trindade. A definição da doutrina, dada por Agostinho livrou o cristianismo de transformar-se em uma religião politeísta.

Duas correntes doutrinárias assolavam a igreja. A primeira, o subordinacionismo de Orígenes e Tertuliano, estabelecia uma hierarquia na Santíssima Trindade. O Filho, é subordinado ao Pai, assim como o Espírito Santo está

subordinado ao Filho. Esta corrente subentende a desigualdade entre as três pessoas da Trindade. A segunda, o triteísmo, ensinava que não existiam três pessoas em Deus, mas na realidade, seriam três deuses.

A contribuição de Agostinho tanto para o teologar católico quanto para o protestante é observada por Brown quando afirma que de Agostinho provém os conceitos de Igreja e sacramentos esposados pelo catolicismo e também a visão da soberania de Deus, queda do homem no pecado e da graça de Deus, esposados pelo protestantismo (Brown, 1989).

Referências

SHEDD, Russel P. **A Bíblia Vida Nova**, São Paulo: Edições Vida Nova; Brasília: Sociedade Bíblica do Brasil, 1995

RYRIE, Charles Caldwell. **A Bíblia Anotada**. Tr. Carlos Oswaldo Pinto, São Paulo: Mundo Cristão, 1995

CHAMPLIN, Russel N.; BENTES, João Marques. **Enciclopédia de Bíblia, Teologia e Filosofia**. São Paulo: Candeia, 3ª ed. 1995.

MORENTE, Manuel Garcia. **Fundamentos de Filosofia.** São Paulo: Mestre Jou, 8ª ed., 1980.

CHAUI, Marilena de Souza. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática, 8a ed., 1997.

CUNHA, Eliel Silveira (editor). Os Pensadores – **Grandes Filósofos.** Biografias e Obras. São Paulo: Editora Nova Cultural Ltda., 2011

TILLICH, Paul. **História do Pensamento Cristão.** São Paulo: ASTE, 4ª ed., 2007.

BROWN, Collin. **Filosofia e Fé Cristã**. São Paulo: Sociedade Religiosa Edições Vida Nova, 1989.

NASCIMENTO, Carlos Arthur Ribeiro do. **Filosofia Medieval**. In Primeira Filosofia. São Paulo: Brasiliense, 6ª. ed., 1984

ÉTICA EDUCACIONAL NA PERSPECTIVA INVESTIGATIVA: POSSIBILIDADES DE COMPREENSÃO

Aparecida de Lourdes Pedroso Andrade [1]

Um homem incapaz de integrar-se numa comunidade, ou que seja autossuficiente a ponto de não ter necessidade de fazê-lo, não é parte de uma cidade, por ser um animal selvagem ou um deus.

Aristóteles

1. INTRODUÇÃO

A relação, ética-família-escola, está muito mais interligada a medida que compreendemos a transmissão do conhecimento, como base da sociedade, onde as condições e soluções dos problemas por ela colocados, perpassam pela decisão individual e coletiva de resolvê-los.

A dimensão ética do processo de educar não pode desconsiderar a reflexão e apreensão de valores de família, de cultura, de saberes historicamente acumulados. Entretanto, vivenciamos neste último século o silenciamento quanto a formação ética que permeia as práticas pedagógicas, com seus conteúdos e metodologias. E segundo Arroyo (2007, p. 4) A reflexão teórica, a preocupação prática com a ética e a formação moral, somente cabe onde é reconhecida a função educativa.

A percepção de que educador e educandos são agentes transformadores do próprio conhecimento através do qual podem reinventá-lo, isto é, podem desafiar conceitos e sentir-se sempre estimulados a buscar respostas e também poder, está desvelando um outro lado: apático, alienado e desumano dentro do segmento escolar, permeado por características individualistas, que buscam satisfazer necessidades padronizadas dentro da atual sociedade.

Tal silenciamento está intimamente ligado a desresponsabilização pelo outro e pela sociedade, que instala no tecido social o vazio ético e a efemeridade, observados nas últimas décadas, onde a sociedade convive com o novo sem compreendê-lo, dada a rapidez com que avança, como as tecnologias, biotecnologias

[1] Doutora em Educação pela Universidade de Trás- Os-Montes e Alto Douro. E-mail: aparecidapedroso20@gmail.com

e outros, em todos os setores do conhecimento; e submete desta forma o ser humano ao individualismo.

Quando é secundarizada ou eliminada a função de formar, educar, e é separada da função de ensinar, não há lugar para a preocupação com a formação do sujeito ético nem com a ética. Desta forma, a ética como resultado das experiências provenientes das relações não está presente no sujeito individual, inexistindo o sujeito ético (ARROYO, 2007, p. 3). Para Guareschi (2008, p. 7)o sujeito ético está centrado no tripé: ser humano, ética e justiça; "...o ser humano como relação e o sujeito da ética, a ética como ética das relações e relações sociais que sejam justas.". O individualismo gera o afastamento dos domínios da ética, não vivencia o conhecimento enquanto promotor da liberdade humana.

Por outro lado, o progresso científico, sonho de abundância universal, nem sempre resultou em soluções éticas para as descobertas científicas, o contato com o novo abre inúmeras possibilidades de desvalorização do outro e segundo (NOSELLA, 2008, p. 257) "a pesquisa sem um direcionamento ético pode ser comparada a uma roda que gira cada vez mais veloz, sem rumo, sem direção, a esmo.". Quando falamos de ética é impossível concebê-la sem as relações a nossa volta, no entanto, "a consciência do investigador reconhece-se ser a última instância de decisão".

Como compreender a ética, se as relações de trabalho constituem em ações incapazes de valorizar as subjetividades humanas e consequentemente destrói na família, as bases da formação ética dos atores que integram o espaço escolar para darem visibilidade a pesquisa?

É possível avançar na pesquisa com critérios éticos necessários se o próprio ato de educar foi substituído pelo "ensinar, capacitar, habilitar". Qual a função da Educação e as consequências para a investigação dentro do paradigma ético? São estas questões que há que se considerar, visto que a maior parte das vidas dos educandos e futuros pesquisadores, são lapidadas dentro de dimensões, onde supostamente serão inseridos critérios e normas de conduta, que devem constituir-se em alicerce para o sujeito ético.

Para responder esta questão partimos de um estudo bibliográfico, para dentro de um conhecimento crítico-reflexivo, atribuir sentido à pesquisa tendo como parâmetro as práticas investigativas e como ressignificá-los dentro de concepções de respeito, compromisso, lealdade e verdade. Dentre os autores escolhemos como indicadores principais para reflexão, os conceitos que nos apontam Arroyo (2007), Chantal (1996), Nosella (2008)

2. A TRAJETÓRIA DOS SUJEITOS ÉTICOS NOS PROCESSOS EDUCACIONAIS E A DIMENSÃO FAMILIAR DA CONDUTA HUMANA

A ética e a moral enquanto mediadoras dos processos investigativos devem ser consideradas dentro do agir e pensar individual e coletivo. A primeira permeia as virtudes e "dá o limite, a medida certa, tornando-se a ciência do justo e da medida" (NOSELLA, 2008, p. 258).

Conhecer esses limites é compreender as inesgotáveis construções das relações humanas. Como reconhecer essas construções que vão se tecendo dentro de parâmetros de "classificação e hierarquização" (ARROYO, 2007, p. 9) dos indivíduos? E consequentemente faz-se perceptível nas instituições de ensino, instâncias representativas de governos, que através de instrumentos educacionais qualificam os sujeitos, em bons ou maus, violentos ou ordeiros, infratores ou não, estudiosos ou fracassados, segundo uma única lógica julgadora, desconsiderando as identidades próprias de cada um, dentro de um parâmetro que relativiza os coletivos, utilizando para isso critérios de moralidade ou imoralidade, excluindo de tais julgamentos suas experiências, seus saberes multiculturais.

Tais regras universalizáveis, são parâmetros para reconhecer aqueles que são esclarecidos e portadores de moralidade, tendo no sistema escolar a legitimidade para administrá-las.

> O sistema escolar se julga delegado para administrar esse cânone, classificando e hierarquizando os educandos e os coletivos sociais como próximos ou distantes desse parâmetro racional de moralidade universal. Esse cânone de classificação opera na cultura social, política, legal, escolar e docente. Opera na lógica da classificação social, na naturalização das diferenças na distribuição das populações por categorias que naturalizam as hierarquias. A relação de dominação é a consequência e não a causa dessa hierarquia e pode ser mesmo considerada como uma obrigação de quem é classificado como superior. (ARROYO, 2007, p. 9)

Os processos avaliativos e as políticas curriculares possibilitam ao imaginário dos sujeitos a busca da verdade, em um modelo pedagógico que se constitui revestimento para a formação do ser moral, que se acredita se comportará como tal. As metodologias e conteúdos se justificam nessa crença. Como então estabelecer uma relação ética, em todos os processos investigativos dentro das humanidades, quando nos deparamos com tais parâmetros educacionais, que durante toda a trajetória de formação intelectual dos sujeitos instituiu as "classificações e hierarquias morais com que o sistema escolar e o pensamento educacional vem contribuindo "inocentemente" (ARROYO, 2007, p. 10)?

Nessa perspectiva como reconhecer o passado através do presente em uma proposta investigativa? Visto que nas instituições primeiras de formação para a vida, os sujeitos encontram-se desencantados como na escola.

3. A DIMENSÃO FAMILIAR NA FORMAÇÃO DA CONDUTA HUMANA

A amplitude do debate perpassa ainda pelos conceitos morais e éticos que estão revestidos os educandos, enquanto expressão máxima do poder familiar; um campo do saber que possibilita normas de conduta, que a priori, tem o objetivo de plasmar no caráter humano, subjetividades necessárias para o fortalecimento das virtudes, no entanto, tais princípios deixaram de existir, se desvirtuaram, e o que vemos são indivíduos narcisistas, centrados em suas necessidades imediatas, e ao mesmo tempo abandonados, onde a família passa a relegar o filho a um ser capaz de resolver seus próprios problemas e tomar decisões sem a ajuda dos pais, compreendendo-o como autodidata e livre para construir seus próprios conhecimentos.

A liberdade ilimitada defendida por pais, pedagogos, psicólogos, professores, médicos, passa a encobrir anseios, desejos, sonhos, necessidades, vistos como desnecessários e como sinal de fraqueza entre os educandos. Ao serem responsáveis por eles mesmos, devem procurar o próprio caminho na sociedade, ficando assim sem parâmetros que os preservem de um mundo voltado para valores hedonistas, em que se fundamentam as instituições, família, escola, igreja, política, economia, etc; valores esses que se consolidam na prática social.

A efemeridade dos fenômenos nos desliga do histórico, dos saberes acumulados pelas gerações, os fragmenta, relativiza e caracteriza as humanidades em apenas massa que caminha, no tempo e espaço, sem valores e parâmetros éticos.

A esfera familiar tem se distanciado e silenciado, sobre a necessidade de se restituir ou buscar nos pressupostos éticos, os limites para normatizar as relações familiares. Relações hoje marginalizadas, visto que suas várias áreas não são consideradas áreas de direito: a vida familiar, a maternidade, o corpo, gestação, alimentação, etc e não são compreendidas dentro de seu tempo, espaço e história.

4. OS PROCESSOS DE CONTEXTUALIZAÇÃO NA FORMAÇÃO DO INVESTIGADOR ÉTICO

A formação do investigador ético requer que os sujeitos organizem seus olhares e interpretações conforme os contextos e aprendam a

> "fazer escolhas na condição dada por seus contextos, contingentes de sobrevivência e sociabilidade. Nesses contextos vão se construindo em sujeitos, também de razão, desenvolvendo o sentido de justiça, de autonomia condicionada contextualizada." (ARROYO, 2007)

Reconhecer tais sujeitos vai além do universalismo moral e obriga educadores a não fazerem julgamentos a partir de parâmetros genéricos de moralidade. A identidade moral refere-se "...a seres humanos concretos, corporificados, históricos, em construção em múltiplas experiências em situações contingentes." (ARROYO, 2007, p. 12)

No processo de contextualização a ética também serve de parâmetro para os julgamentos dos "outros diferentes"? São reflexões presentes nos movimentos sociais diante das especificidades dos vários territórios em seus contextos, onde as tessituras axiológicas são inerentes a cada um deles e ressalta suas singularidades.

A omissão das especificidades desses territórios observa-se nas contraditórias experiências dos "sujeitos das cidades frente ao campo, dos sujeitos masculinos frente aos femininos, dos brancos frente aos negros e indígenas, dos adolescentes e jovens frente ao adulto." (ARROYO, 2007, p. 14)

Como repensar a ética dentro de tantas contradições geradas pela tessitura do conhecimento através dos saberes multiculturais das humanidades, saberes esses que tem como objetivo a superação do velho pelo novo?

Como preservar o caráter ético do trinômio investigador-investigado-investigação, nessa perspectiva constante de mudanças dos valores presentes nos núcleos das humanidades, as instituições; onde é visível o esvaziamento ético partindo do pressuposto que a efemeridade do novo é característica norteadora da formação dos sujeitos? Como manter as análises dos processos investigativos dentro dos aspectos ontológicos, epistemológicos e metodológicos, ao mesmo tempo em que não haja nenhum tipo de juízo de valor ante as situações e problemas apresentados nos caminhos traçados para a investigação?

5. A RELAÇÃO EDUCAÇÃO E TRABALHO COMO ELEMENTO PARA FORMAÇÃO DO SUJEITO ÉTICO

Vale dizer que também no mundo do trabalho, a perspectiva do ócio é um indicador de que a ética está cada vez mais distante, isto pressupõe que "os comportamentos estão cada vez menos sujeitos a dimensão moral." (CHANLAT, 1996, p. 17)

Seria então a busca do ócio originada pela apatia em relação ao trabalho? E estaria este relacionado a educação, que não consegue sustentar as diretrizes do capital, que se edifica baseado nas relações de trabalho?

A emergência de novas modalidades de trabalho, nos dão conta de que a principal característica do trabalho, que é produzir bens de troca, enfrenta uma metamorfose, e organiza-se como atividade de bens de consumo.

> Trabalhar não é só cuidar da oficina da fábrica, mas é também cuidar da horta, do jardim, da cozinha de casa, da rua, da praça, dos rios e dos bosques. Tanto operário como a dona de casa merecem remuneração, simplesmente porque as duas trabalham. Mais ainda: estudar, exercitar-se física e mentalmente, cuidar de si e dos outros, cuidar da natureza, solidarizar-se praticamente com os necessitados, zelar pelo patrimônio comum, ensinar aos mais jovens, etc. são atividades humanas construtivas, portanto, são trabalhos. Tais atividades necessitam, na atual sociedade pós-industrial, de um concreto reconhecimento financeiro. (NOSELLA, 2008, p. 268)

Considera-se então que a partir de tal cenário, visualiza-se um novo patamar ético de distribuição de riquezas, onde é necessário a presença da mão do Estado enquanto regulamentador, não com ações assistencialistas mas como direito dos sujeitos.

Com relação a riqueza e a concentração na mão das minorias Arroyo afirma: "o principal problema ético da atualidade é decorrente da contradição entre uma superconcentração de riquezas e o aumento desmedido da pobreza" (ARROYO, 2007). Há desta forma a inviabilidade da distribuição das riquezas, visto que ciência e tecnologia produzem demasiadamente, enquanto os canais de distribuição, permanecem dentro de uma perspectiva tradicional, entendida como os salários e assistencialismo social, desta forma, o dever ético entende-se como opção política.

Se entendermos o dever ético como opção política então o retorno ao ético está no cerne do discurso institucional, em detrimento dos interesses humanos, configurados neste final e início de século pelo descaso a vida humana e as precariedades de sua existência, envolta nas várias violências.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção do sujeito ético, não pode deixar de ser olhado como a expectativa do mundo, para resolver a crise de valores que permeiam as relações de trabalho, familiares, financeiras, econômicas, da própria educação, das comunicações instantâneas e de massa e tantas outras.

De que forma explicitar o fenômeno dos debates éticos tão presentes na atualidade e que hoje permeiam os discursos científicos? Considerando que tal realidade não encontrará suporte na razão - *que é incapaz de formular juízos éticos* - mas nos parâmetros julgadores dos sentimentos, baseados em critérios de utilidade. Não há possibilidade de legitimar racionalmente os juízos éticos, isto é, conferir-lhes o caráter de verdade, visto que a realidade indica, que a ética está assentada na arriscada categoria da liberdade, que impõe aos sujeitos várias interpretações subjetivas dentro da ambiguidade "bem-mal".

Através deste estudo entendemos que é perceptível pelas relações que os sujeitos estão moralmente mais distantes das soluções éticas, assim, não podemos deixar de perceber, que o conceito de sujeito ético perpassa pela apreensão dos saberes individuais primeiros, tecidos nas experiências não-formais e vai se mundializando, a medida que são repassados a todos aqueles núcleos que transformam as relações humanas, dando visibilidade as contradições próprias das ambiguidades subjetivas.

Os processos investigativos supõem-se, devam determinar suas considerações, dentro de princípios de inviolabilidade da vida, que é condição-limite

para que dentro dos vários saberes a pesquisa investigativa se sustente. Referindo-se a atitude ética na investigação, devemos desenvolver uma responsabilidade moral e bom senso para com os sujeitos do estudo em primeiro lugar, com o próprio estudo, em segundo, e só por último, com nós próprios.

> Não se pode pesquisar sem saber para que se faz isso. Saber pelo saber é criminoso porque o saber é ilimitado no terreno dos objetivos especulativos imediatos, mas é cego quanto ao horizonte último da felicidade humana. Único farol que ilumina esse horizonte é a consciência humana, o coração e a liberdade da pessoa. (NOSELLA, 2008, p. 264)

Desta forma o "querer ético", alavancado nas várias instituições dentro dos caminhos que tecem a sociedade, com seus vários saberes, determina as decisões dos sujeitos individuais e coletivos e o grau de responsabilidade de tais decisões.

Referências

ARROYO, M. G. (jun de 2007). Conhecimento, ética, educação, pesquisa. *Revista E-Curriculum*, v.2 n.2.

CHANLAT, J. F. (1996). Quais carreiras e para qual sociedade? *RAE-Revista de Administração de Empresas*, v.36, n.1, p. 13-20.

GUARESCHI, P. (2008). Ética e relações sociais entre o existnte e o possível in Jacques, MGc., et al.org. Relações sociais e ética(on line). *Centro Einstein de Pesquisas sociais*,, p.6-11.

GUIMARÃES, A. M. (2003). *Vigilância, punição e depredação escolar* (3a. Edição d.). Campinas: Papirus.

HOBSBAWM, E. (2002). *Era dos Extremos: o breve século XX 1914-1991* (2a. edição - 23a. reimpressão ed.). (C. d. Letras, Ed., & M. Santarrita, Trad.) São Paulo: Editora Schwarcz Ltda.

NOSELLA, P. (jan/abr. de 2008). Ética e pesquisa. *Educação e Sociedade*, vol. 29, n. 102, p. 255-273.

OLIVEIRA, R. J. (s.d.). Ética e Educação: a formação do homem no contexto da razão. *Contexto e Educação*, v. 8, n. 32.

SANTOS, L. (s.d.). A investigação e os seus implícitos: contributos para uma discussão. (U. d. Lisboa, Ed.) *VI Simpósio de la SEIEM-Seminário de Investigação II*.

A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM NOVO OLHAR PARA O CUIDAR E EDUCAR

Arcelita Koscheck [1]

INTRODUÇÃO

Partindo do pressuposto em que educar é um ato de amor, o artigo em questão apresenta um estudo com foco na prática pedagógica infantil. Estar em sala de aula está cada vez mais se tornando um desafio aos professores, sabemos que cada vez mais está delegada a escola e aos professores a difícil tarefa de acolher seus alunos com cuidado e educa-los na medida do possível com muito zelo e carinho.

É muito difícil compreender o outro, mas quando o que está em questão é educação, então, é preciso perceber, analisar que a responsabilidade de estar dentro do contexto da educação infantil é tão grande quanto ao mesmo tempo importante quanto ao nível de um curso superior. A educação infantil, no entanto, está adquirindo e possui a mesma sensibilização rumo ao patamar do sucesso da escola em termos gerais.

Considerando que a educação infantil é a base do ensino da educação básica, é necessário que a mesma seja bem organizada, dessa forma apostando nela, citações bibliográficas são apresentadas e reflexões acerca da prática pedagógica que iremos traçar, com um novo caminho para uma educação de qualidade e valorizada pela sociedade.

O presente artigo tem por objetivo apresentar reflexões sobre as relações entre o cuidar e o educar na educação infantil e suas implicações na prática pedagógica dos profissionais na educação infantil. Desenvolver um olhar especial para a formação continuada do professor de educação infantil, refletindo sobre a importância do ensino aprendizagem dentro da sala de aula, sendo este o espaço pelo qual é responsável para a formação do ser humano e da sua socialização no contexto da sociedade.

A pesquisa a seguir é desenvolvida em três momentos. O primeiro momento faz um breve resgate em relação a história da educação infantil no contexto escolar. O segundo momento trata sobre as práticas pedagógicas do

[1] Graduação em Pedagogia – UNIJUÍ (Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul). Pós Graduação em Psicopedagogia Institucional – UNOPAR (Universidade Norte do Paraná). Pós Graduação em Educação Especial e Inclusiva, Coordenação e Gestão Pedagógica – FATEC (Faculdade de Tecnologia Ciências e Educação). E-mail: arcelitak30@gmail.com

professor, que podem favorecer a aprendizagem da criança no contexto escolar no nível em que se encontra, a educação infantil. Por fim no terceiro momento, uma reflexão em relação ao papel do professor diante deste desafio e suas relações entre cuidar e educar ao mesmo tempo.

A educação infantil, além de receber os alunos para cuidar e educar, deve ter qualidade e, sobretudo responsabilidade sobre as crianças em fase de desenvolvimento no tempo em que se encontra no espaço escolar. É preciso ter o dom para ensinar com amor, carinho e dedicação. Nessa era tecnológica que nos encontramos, enfrentamos o novo desafio de cuidar, brincar, educar e ser contemporâneo na utilização dos novos recursos advindos a cada instante.

Como profissionais da educação, precisamos estar em constante formação, buscando novas aprendizagens, criando novas estruturas de ensino, proporcionando um espaço de aconchego, segurança e propicio ao conhecimento que será transmitido as nossas crianças.

HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: O CONTEXTO DAS REFORMAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL

Por durante muitos anos a Educação Infantil nem sempre teve um lugar de destaque na formação da criança. Entre os séculos XVII e XVIII a criança era vista somente como um membro familiar, as mesmas aprendiam as tarefas necessárias para a sua sobrevivência e participam das tradições culturais locais. Surgiram então nesta época as instituições assistenciais que tinham o objetivo de suprir as necessidades da criança e ao mesmo tempo ocupar o lugar da família.

As famílias, precisavam se sustentar, as mulheres também entraram no mercado de trabalho, e as crianças ficavam horas distantes de suas mães eram cuidadas por estas instituições. Dá-se um avanço em relação à Educação Infantil. Estudos e pesquisas foram realizados com objetivo de discutir a função da creche e da pré-escola. Concluindo-se assim que independente da classe social, a educação deveria ser acesso a todas.

Em 1988, temos a oficialização dessa etapa de ensino, a educação infantil foi oficializada no papel, com sua ratificação pelo Estatuto da Criança e do Adolescente e posteriormente em 1996 com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a educação infantil foi definida como primeira etapa da Educação Básica, conquistando um espaço de fundamental importância na vida das crianças.

A Constituição Federal (1988, p. 137) representa a conquista da legitimidade legal para as crianças. O artigo 227 define, mais amplamente, os direitos da infância brasileira:

> É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à

> convivência familiar comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

Em termos da legislação brasileira, a Constituição Federal de 1988 reconhece o dever do Estado e o direito da criança de ser atendida em creches e pré-escolas e vincula esse atendimento à área educacional. Nota-se, na referida Constituição, a inclusão da creche no capítulo da Educação, sendo ressaltado seu caráter educativo, em detrimento do caráter assistencialista até então característico dessa instituição.

Em 1996 a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) destaca a educação infantil como primeira etapa da Educação Básica e a mesma deve ser oferecida em Creches e Pré Escolas para as crianças até cinco anos. Com isso a educação infantil passou a ser obrigatória na etapa da Pré-Escola. As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, 2009), resolução CNE/CEB nº 5/2009 em seu artigo 4º, definem a criança como:

> Sujeito histórico e de direitos, que nas interações de relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96) regulamenta a Educação Infantil, definindo-a como primeira etapa da Educação Básica e indicando como sua finalidade o desenvolvimento integral da criança de zero a seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. Ainda de acordo com as DCNEI (2009), em seu artigo 9º destaca que:

> Os eixos estruturantes das práticas pedagógicas dessa etapa da Educação Básica são as interações e as brincadeiras, vivências nas quais as crianças se apropriam dos conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares e os adultos, possibilitando aprendizagem, desenvolvimento e socialização.

Entre tais aprendizagens, estão o planejamento do trabalho educativo com crianças de 0 a 6 anos, a necessária associação entre educar e cuidar nas creches e pré-escolas, o brincar na Educação Infantil, o espaço e o tempo na Educação Infantil, o processo de aquisição da leitura e da escrita na infância, a interação de crianças de idades diferentes, a adaptação da criança pequena às creches e pré-escolas etc.

Podemos observar alguns pontos importantes que são destacados como base de direitos para a aprendizagem e desenvolvimento infantil, dentre delas: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Sabemos que crianças aprendem por meio de situações que lhes possibilitam desempenhar um papel ativo nas vivências desafiantes e sentirem provocadas a resolvê-las,

construindo significados reais sobre si, os outros e o mundo social e natural em que se encontram.

Durante esta experiência de conhecimento a criança está em movimento de observação, questionamentos, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos, assimila valores e que constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações do seu meio.

São por meio dessas aprendizagens, que desencadeiam um processo de desenvolvimento natural ou espontâneo, também estão diante da necessidade de praticar as práticas pedagógicas. Tanto na fase creche como na fase pré-escola, o professor estará promovendo o pleno desenvolvimento da criança e as competências destinadas de acordo com as propostas apresentadas para a Educação Infantil.

Em 1994, o MEC publica o documento Política Nacional de Educação Infantil, que estabelece metas como a expansão de vagas e políticas de melhoria da qualidade no atendimento as crianças, entre elas a qualificação dos profissionais da educação.

A educação infantil passa a ser vista como a junção do educar e cuidar ao mesmo tempo. A lei 9.131\95 art.3º destaca que:

> [...] III – As Instituições de Educação Infantil devem promover em Suas Propostas Pedagógicas práticas de educação e cuidados que possibilitem a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivo cognitivos/linguísticos e sociais da criança, entendendo que ela é um ser completo, total e indivisível.

Cuidar no sentido de que as necessidades básicas sejam atendidas, pois se tratam de crianças pequenas e dependentes, e, educar, porque devemos enquanto professores oferecer a criança, possibilidades de descobertas e aprendizagens de acordo com o seu tempo e ritmo. Precisamos ter consciência de que podemos preparar as crianças desde muito cedo para o exercício da cidadania.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A aprendizagem da criança no contexto escolar

Na educação infantil ocorre a formação inicial da aprendizagem das crianças pequenas, tão importante também são as práticas pedagógicas realizadas nesta fase. Freire (2003, p.79) destaca que "Para mim é impossível compreender o ensino sem o aprendizado e ambos sem o conhecimento". Podemos considerar que no processo de ensinar há o ato de saber por parte do professor, o mesmo precisa conhecer o conteúdo daquilo que ensina. Freire (2003, p.79) destaca ainda que:

> Então para que ele ou ela possa ensinar, ele ou ela tem primeiro que saber e, simultaneamente com o processo de ensinar, continuar a saber por que o aluno, ao ser convidado a aprender aquilo que o professor ensina, realmente aprende quando é capaz de saber o conteúdo daquilo que lhe foi ensinado.

É neste momento em que a formação permanente é um grande desafio no contexto escolar. Para que o exercício da docência, para a compreensão de que o conteúdo a ser trabalhado seja considerado relevante, precisa levantar hipóteses e provocar inquietações que o fazem avançar cada vez mais. Freire apontou no livro "Pedagogia da Autonomia" a necessidade da formação do docente, juntamente com a sua prática pedagógica reflexiva.

Atribuir sentidos a prática na educação infantil foram apontamentos e estudos necessários em prol de uma educação de qualidade. Em 1994 o MEC propôs uma formulação de uma Política Nacional de Educação Infantil, instituindo-se as Diretrizes Pedagógicas. O documento em seu art. 3º cita as duas funções complementares e indissociáveis: cuidar e educar.

> III – As Instituições de Educação Infantil devem promover em suas Propostas Pedagógicas, práticas de educação e cuidados, que possibilitem a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo/lingüísticos e sociais da criança, entendendo que ela é um ser completo, total e indivisível.

A LDB nº. 9.394/96 afirma que a Educação Infantil é a primeira etapa da educação básica nacional. Filho e Garcia (2001, p.38) destacam que:

> O Artigo 30 da LDB nº. 9.394/96 usa a nomenclatura creche e pré-escolas apenas para designar a faixa etária das crianças a serem atendidas pela Educação Infantil de 0 (zero) a 3 (três) anos, creches, e de 4 (quatro) a 6 (seis) anos, pré-escolas. Deixando a marca definitiva de que a primeira etapa da educação básica é a educação infantil, independentemente do nome da instituição que cuida e educa as crianças menores de 6 (seis) anos.

Diante do exposto, podemos observar que as creches e pré-escolas surgiram a partir de mudanças econômicas, políticas e sociais que ocorreram na sociedade. Segundo Craidy (2001, p.15) destaca que:

> Pela incorporação das mulheres à força de trabalho assalariado, na organização das famílias, num novo papel da mulher, numa nova relação entre os sexos, para citar apenas os mais evidentes. Mas, também, por razões que se identificam com um conjunto de ideias novas sobre a infância, sobre o papel da criança na sociedade e de como torná-la, através da educação, um indivíduo produtivo e ajustado às exigências desse conjunto social.

Assim as instituições de ensino da educação infantil, abrem suas portas, na busca constante e necessária com um espaço de diálogo, percorrendo caminhos. A partir das reflexões de Freire com o universo pedagógico, buscamos compreender que a educação não se cria ou faz em um dia, ou em um ano, mas sim está em constante aperfeiçoamento.

Sabe-se que a organização dos espaços na educação infantil é essencial, pois ajuda a desenvolver habilidades e potencialidades dos alunos. Assim, os espaços da sala de aula também devem ser pensados e planejados para a acolhida das crianças e sua interação com o grupo de colegas, objetos da sala de aula e profissionais da escola. Vieira (2009, p.16) considera que:

> A escola deve ser um espaço socialmente organizado para o desenvolvimento das aprendizagens das crianças, deve tornar possível inúmeras mediações, qualitativamente diferentes. A escola de educação infantil e seus diferentes espaços físicos internos e externos compõem parte significativa do processo de ensino e aprendizagem das crianças pequenas.

Proporcionar práticas e vivencias pedagógicas na sala de aula, vai muito mais além do que recepcionar as crianças, é necessário levar em consideração toda a sua bagagem histórica e cultura fora da escola, toda atividade propiciada precisa ser humana social. Horn (2003, p. 106) destaca que:

> A instituição de Educação Infantil é um lugar privilegiado para que essas atividades se desenvolvam para além do ambiente familiar, por ser um meio, muitas vezes, mais rico que o da família, na medida em que é mais diversificado e pode oportunizar às crianças convivência entre si e com outros adultos que não são seus pais.

Portanto entender o espaço escolar com a finalidade pedagógica é ir além das práticas formativas. A aprendizagem significativa precisa ser um espaço de encontro, de concepções de vida, de alunos, de professores que realmente gostam da sua profissão. Neste sentido, a prática pedagógica na educação infantil nos remete a todos a responsabilidade de trabalhar em conjunto o conhecimento, através dos conteúdos, observando a dimensão do cuidado e do educar, aprimorando as aprendizagens significativas para os alunos.

Dessa forma para a efetivação das ações pedagógicas, o ambiente escolar precisa oferecer condições possíveis, com um grupo docente que acredita na construção do conhecimento por meio do cuidar e educar levando em consideração a lei que estabelece os parâmetros norteadores para as instituições de educação infantil.

Nas palavras de Freire (2009, p. 41), "Sem sonhos não há vida, sem sonhos não há seres humanos, sem sonhos não há existência humana". Para que os sonhos se tornem possíveis, é preciso trabalhar e educar na esperança, esperança ativa que pode construir alicerces para alcançar os sonhos de uma educação de qualidade.

Dessa forma, o diálogo, presente em situações de aprendizagem, com os educandos, permite que a curiosidade espontânea da criança, uma característica antropológica do ser humano, manifesta-se pelo comportamento de busca, de descoberta, se transforme em curiosidade, desperte a intenção de conhecer o novo. Paulo Freire (2008, p.87), em Pedagogia da autonomia, nos diz que: "(...) Quanto mais a curiosidade espontânea se intensifica, mas, sobretudo se 'rigoriza', tanto mais epistemológica ela vai se tornando(...)". Quando a criança começa, por exemplo, a querer entender como se conserta algo, a querer saber os "comos" e os "porquês" das coisas, mostra indícios do surgimento da curiosidade epistemológica. Para Hermida (2007, p. 85) considera que:

> A partir das interações que a criança estabelece com pessoas próximas, a criança constrói o seu próprio conhecimento. A família é considerada o seu primeiro espaço de convivência, é um ponto de referência fundamental para a criança pequena, onde se aprende e se incorporam valores éticos, onde são vivenciadas experiências carregadas de significados afetivos, representações dos pais e ou de seus responsáveis, expectativas e frustações.

Assim, torna-se fundamental a continuidade da construção da educação infantil, tanto no papel, como na prática pedagógica, além do suporte complementar à educação recebida pela família. Quando a criança em casa não possui acesso a uma aprendizagem "adequada", consequentemente a mesma irá construir a sua própria ideia a partir das possibilidades que lhe é disponível. Dessa forma à escola tem o desafio de assumir um papel importante, proporcionando um espaço onde a criança se desenvolva, sinta-se acolhida pelo apoio e inúmeros estímulos indispensáveis a cada fase da vida. Conforme o pensamento de Hermida (2007, p. 227) destaca que:

> [...] a educação infantil precisa ser muito mais qualificada. Ela deve incluir o acolhimento, a segurança, o lugar para a emoção, para o gosto, para o desenvolvimento da sensibilidade; não podendo deixar de lado o desenvolvimento das habilidades sociais, nem o domínio do espaço e do corpo e das modalidades expressivas; deve privilegiar o lugar para a curiosidade e o desafio.

No entanto, é dever da escola e dos profissionais que a constituem contribuir para o desenvolvimento e o aprimoramento da construção do ser humano. Considerar a criança como um sujeito indica ter uma preocupação em considerá-la em todas as suas dimensões, tanto nas necessidades físicas como sociais, ou seja, educá-la e cuidá-la, pois na prática pedagógica segundo atores da educação infantil, o cuidar e o educar são indissociáveis.

O desenvolvimento humano da autonomia dos alunos não é somente papel do professor, mas sim do vínculo constituído entre o relacionamento professor-aluno, no sentido de criar condições para o educando pensar, argumentar, expor suas ideias e não apenas repetir o que é falado pelo professor. Nesse sentido a relação professor e aluno deve ser baseada em afetividade e sinceridade, assim destaca as palavras de Antunes (1996, p. 56):

> Se um professor assume aulas para uma classe e crê que ela não aprenderá, então está certo e ela terá imensas dificuldades. Se ao invés disso, ele crê no desempenho da classe, ele conseguirá uma mudança, porque o cérebro é muito sensível a essa expectativa sobre o desempenho.

Portanto a necessidade da aprendizagem, consiste em algo essencial em qualquer pessoa desde o nascimento, não importando o alcance da capacidade ou o problema que manifesta. Deste modo a criança precisa ser motivada desde os primeiros dias de vida, no contexto social, familiar e posteriormente escolar que compõem o ambiente onde aprende, divide, socializa uma vez que

estabelece seu saber cotidiano ao observar os pequenos acontecimentos com pessoas com quem convive diariamente.

O PAPEL DO PROFESSOR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS ENTRE O CUIDAR E EDUCAR

A fase da educação infantil é um mundo de descobertas. Muito rica em desenvolvimento e construção de conhecimentos. A aprendizagem é a essência de cada descoberta nova adquirida pela criança. Entretanto, o professor possui um desafio entre conciliar o cuidar e o educar com seus alunos. Tarefa difícil nos dias atuais em que, na maioria das vezes precisa estabelecer claramente o planejamento da sua atividade e estar atento a cada movimento expressivo dos seus alunos.

Na Educação Infantil, é preciso que o professor integre as funções de cuidar e educar as crianças. O próprio Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil RCNEI, (1998, p. 22) destaca que educar significa "(...) propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada".

> Propiciar situações de cuidados, brincadeiras Um professor de qualidade respeita as necessidades de cada criança, quando ouvidas, interpretadas e respeitadas as tomadas de decisões procedimentais são feitas com sucesso. O cuidar está interligado a tudo o que acontece no dia a dia na escola, desde a alimentação, até a segurança. Na hora da refeição todo cuidado é pouco. O educar se refere ao aprendizado da criança. Fator esse que contribui para o processo de formação, juntamente com o cuidar. A família e a instituição são a base para educá-lo, aspectos esses que devem se unir para um bom resultado. De acordo com o RCNEI (1998, p. 23) destaca que educar significa:e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. Neste processo, a educação poderá auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis.

Ainda o RCNEI (1998, p. 24) destaca que cuidar significa:

> [...] parte integrante da educação, embora possa exigir conhecimentos, habilidades e instrumentos que extrapolam a dimensão pedagógica. Ou seja, cuidar de uma criança em um contexto educativo demanda a integração de vários campos de conhecimentos e a cooperação de profissionais de diferentes áreas.

Conforme os RCNEI, cabe ao professor reorganizar sua prática pedagógica e destacar situações que necessitam ser individualizadas. Todas as situações de aprendizagem oferecidas às crianças, precisam ser consideradas em suas capacidades afetivas, emocionais, sociais, cognitivas assim como os

conhecimentos que possuem dos mais diferentes assuntos e suas origens socioculturais diversas. Isso significa que o professor deve planejar e oferecer uma variedade expressa de atividades, com objetivos claros, simultaneamente, às demandas do grupo e as individualidades de cada criança.

Ainda de acordo com os RCNEI, o trabalho com as crianças na educação infantil exige que o professor tenha uma capacidade de pluralidade. Ser polivalente significa que ao professor cabe trabalhar com conteúdo de naturezas diversas que abrangem desde cuidados básicos essenciais até conhecimentos específicos provenientes das diversas áreas do conhecimento.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil destacam que a educação infantil deve ser um espaço educacional para o compartilhamento, de forma indissociável, o cuidar e o educar das crianças. DCNEI (2009 p. 10) apresenta que:

> O cuidado, compreendido na sua dimensão necessariamente humana de lidar com questões de intimidade e afetividade, é característica não apenas da Educação Infantil, mas de todos os níveis de ensino. Na Educação Infantil, todavia, a especificidade da criança bem pequena, que necessita do professor até adquirir autonomia para cuidar de si, expõe de forma mais evidente a relação indissociável do educar e cuidar nesse contexto.

Nesse sentido para uma prática pedagógica organizada é necessário ter um espaço organizado na educação infantil, sabendo-se que sua formação inicial é primordial, assim a criança constrói seu conhecimento, reinventa conteúdos, aprende a partir da interação que estabelece com o meio físico social desde o seu nascimento, passando por diferentes etapas e estágios de desenvolvimento curiosidade nelas, despertando.

Ensinar a criança conhecer, a cuidar de si, a explorar o ambiente é uma forma de educar. Mostrar para as crianças as transformações que ocorrem no mundo, é colaborar com o ensino e aprendizado, uma ferramenta fácil, principalmente quando usado os fatos vivenciados no dia a dia.

Estabelecer uma rotina é fundamental para uma prática pedagógica organizada sendo um diferencial na sua atuação. Diante dessa necessidade de observar a realidade e envolver seus alunos requer muito mais do que recursos didáticos, requer sabedoria para observar e empatia para conduzir esse processo. Freire (1996, p. 96) enfatiza as características do professor que envolve afetivamente seus alunos, afirmando que:

> O bom professor é o que consegue, enquanto fala trazer o aluno até a intimidade do movimento do seu pensamento. Sua aula é assim um desafio e não uma cantiga de ninar. Seus alunos cansam, não dormem. Cansam porque acompanham as idas e vindas de seu pensamento, surpreendem suas pausas, suas dúvidas, suas incertezas.

Portanto, podemos observar que claramente, quando o professor desenvolve afetividade para com as crianças, tudo se torna mais fácil. Tanto a aprendizagem, quanto a disciplina, relacionamento melhoram se o professor tiver um bom vínculo afetivo com a turma, os alunos precisam e necessitam de limites, mas com uma relação de conversa, de acordos pré-estabelecidos entre os alunos, dispondo de regras que sejam boas para ambos os lados, professor e aluno.

Além de ser professor, o mesmo precisa estar preparado para enfrentar os desafios, eis a questão de como se preparar. A formação continuada deve estar também em um plano atual, pois o mesmo precisa estar preparado para o compromisso e da sua responsabilidade social, política e educativa no contexto escolar. E, para tanto explorar o máximo todos os recursos disponíveis com significado, cuidado e com prazer, além de saber dividir o labor da ação educativa, na prática pedagógica tão desafiante e mutante a cada momento do processo de desenvolvimento humano e tecnológico. Nesse sentido, Freire (1987, p. 12) nos lembra de que educar:

> É uma tarefa que requer de quem com ela se compromete um gosto especial de querer bem não só aos outros, mas ao próprio processo que ela implica. É impossível ensinar sem essa coragem de querer bem [...], sem a capacidade forjada, inventada, bem cuidada de amar. É preciso ousar para dizer, cientificamente e não bla-bla-blamente, que estudamos, aprendemos, ensinamos conhecemos com nosso corpo inteiro. Com sentimentos, com emoções, com desejos, com os medos, com as dúvidas, com a paixão e também com a razão crítica. Jamais com esta apenas. É preciso ousar para jamais dicotomizar o cognitivo do emocional.

Para uma aprendizagem de sucesso, a relação entre aluno e professor depende, do clima estabelecido pelo professor, da relação empática com seus alunos. Sua aula pode ser um desafio dia a dia, mas segundo Moran (2007, p.12) destaca que: "Ensinar e aprender são os desafios maiores que enfrentamos em todas as épocas e particularmente agora [...] pela transição do modelo industrial para o da informação e do conhecimento".

Uma aprendizagem significativa que contemple o cuidar e o educar, requer uma atenção especial, em todos os níveis de ensino. E na educação infantil é possível que o professor coloque todas as suas capacidades em ação. Ouvir refletir e discutir com seus alunos é fundamental para um trabalho de qualidade. Segundo Freire (1996, p.96) destaca que:

> O bom professor é o que consegue, enquanto fala, trazer o aluno até a intimidade do movimento do seu pensamento. Sua aula é assim um desafio e não uma cantiga de ninar. Seus alunos cansam, não dormem. Cansam porque acompanham as idas e vindas de seu pensamento, surpreendem suas pausas, suas dúvidas[...].

Por isso, é necessário investir na formação dos professores, no sentido de que esses utilizem adequadamente os recursos bibliográficos, ou da

informática em sua prática educacional. O que aponta para o fato de que há necessidade de repensar a prática docente, especialmente na Educação Infantil. Sabemos que, ao mesmo tempo, os ambientes informatizados assumiram uma importância significativa, no que se refere ao apoio tecnológico ao ensino.

Nesse mundo virtual, as crianças ficam fascinadas, assim o papel do professor modifica-se, em busca de alternativas que possam interligar a mídia e a prática. No entanto, ainda não acontece na maioria das práticas por aí: A inclusão digital, ainda é uma parcela da sociedade com pouco acesso. Embora os já realizados muitos avanços nesse campo. O MEC recomenda que todos os futuros professores saibam lidar com novas tecnologias com fins pedagógicos.

Por esse motivo, educadores das mais diversas áreas do saber, desde que comprometidos com o ensino, não podem colocar os Ambientes Virtuais fora das práticas didáticas. Usar o computador, a televisão e o celular como ferramentas de apoio, sem perder o foco de aprendizagem. Para tanto, é de pequeno o primeiro passo e daí segue por toda vida. Também por isso, de acordo com Freire (1996, p.28) diz que: "O saber não é algo imutável ou uma cópia acabada". Assim, é necessário alcançar novos horizontes, romper as barreiras e transformar a realidade vivida. Para reforçar a ideia anterior, Moran (2007, p.61) afirma: "Na sociedade da informação, todos estamos reaprendendo a conhecer, a comunicar-nos, a ensinar; reaprendendo a integrar o humano e o tecnológico; a integrar o individual, o grupal e o social". Uma escola construída por um modelo de ensino participativo, interativo e de colaboração de toda a comunidade escolar.

Dessa forma podemos considerar que a educação infantil merece um olhar especial, um cuidado e um educar rico em diversidade intelectual, no entanto o professor é o responsável primordial para a construção dos saberes das crianças na fase inicial escolar. É de grande relevância permitir-lhes vivenciar as atividades de acordo com o desenvolvimento, bem como o fato de que a escola deve valorizar as crianças nas atividades desenvolvidas na instituição.

Portanto, nota-se que a criança precisa ser estimulada, para entrar na fase adulta lentamente, pois quando uma criança é bem estimulada tanto na escola como na vida familiar no período de sua infância, em suas habilidades e aprendizado, ela se torna um adulto muito mais crítico, com uma mente mais aberta para entender e compreender o mundo em que vivemos nesta constante mudança e modernização.

CONCLUSÃO

Ao longo do estudo apresentado, analisando toda a caminhada histórica pela educação, o ensino infantil tornou-se importante e essencial para a educação, garantindo assim seu espaço em torno de uma sociedade crítica, que antes julgava as crianças e o espaço onde se encontravam como centro de

assistencialismo, hoje são reconhecidas como instituições de acordo com as leis estabelecidas como parte da educação básica, um importante avanço para a educação mundial.

A infância é considerada a primeira etapa da vida de um indivíduo que assim que nasce, está no meio familiar, social, sendo esta fase destacada pela sua essência, iniciando suas descobertas por meio da observação, dos sinais, gestos, dos movimentos sonoros, manuseio de pequenos objetos, até atingir o nível do brincar, desenvolvendo assim sua formação infantil de forma integral.

Em relação a dimensão pedagógica na qual a educação infantil está inserida, podemos destacar que a mesma é o alicerce, sendo primordial para a aprendizagem das crianças, desde aquelas bem pequenas. É nesse meio que ocorre a socialização, o desenvolvimento das mais variadas habilidades, melhorando o desempenho escolar no futuro, promovendo ações éticas, de cidadania, por meio do lúdico em torno de laços afetivos, propiciando à criança resultados efetivos para toda a sua vida.

Assim, nota-se que a criança precisa e necessita ser trabalhada, estimulada para entrar na fase adulta lentamente, sendo introduzida socialmente, para adquirir conhecimento, desenvolvendo sua linguagem, por meio do brincar e da interação com as outras crianças. Sabemos que é dever dos pais orientar seus filhos, mas na maioria das vezes o professor tem o papel de cuidar e educar ao mesmo tempo.

Hoje, a educação infantil não pode ser mais vista como um lugar onde são somente realizados os cuidados básicos de higiene e alimentação e sim, onde educar e cuidar estejam engajados e mais ainda, onde relações afetivas sejam criadas. Dessa forma, a educação infantil prioriza e preserva a importância a educação de base, de modo que a legislação deve tratar a educação infantil como uma prioridade na educação de um país.

Portanto, após uma reflexão acerca dos objetivos propostos nesta pesquisa, observa-se que a educação das crianças deve ser vista pela sociedade com novos olhos, conquistando um maior espaço, e, por fim, necessitam de melhorias na formação dos professores, embora a um ritmo lento, muitas mudanças têm tomado lugar.

O professor deve assumir suas funções buscando todas as oportunidades de intervenção junto às crianças, agindo como cidadãos formando cidadãos, isto é, levar em consideração sua ação no cotidiano escolar com a criança, seus interesses e necessidades, sua construção de conceitos e inter-relações sociais, a linguagem e o raciocínio, a busca da espiritualidade e do sentido para sua existência e o sentimento de ser amada e acolhida.

Para obter bons resultados, principalmente, o professor deve rever suas concepções de infância, buscando fundamentos que sustentem a sua prática

cotidiana pedagógica no ato de cuidar e educar na educação infantil, garantindo autonomia a todos nas diferentes situações.

O fazer pedagógico na educação infantil é complexo, o mesmo diante de tantos desafios na educação infantil deve assumir ainda, uma posição investigativa em suas ações pedagógicas no dia a dia. Por isso, o papel do professor é fundamental no andamento das atividades na educação infantil, pois ele é o mediador entre a criança e o conhecimento.

Referências

ANTUNES, Celso. **Alfabetização Emocional**. São Paulo: Terra, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Ministério da Educação. **Conselho Nacional de Educação. Resolução CEB n. 05, 17 dez. 2009**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 18 dez. 2009.

_____. Presidência da República. Constituição 1988: Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF. Disponível em: ‹http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm›. Acesso em: 3 de abril de 2020.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Política Nacional de Educação Infantil. MEC/SEF/DPE/COEDI**. Brasília, 1994.

_____. Congresso Nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** (9.394/96). Diário Oficial da União, Brasília: MEC, 1996.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Brasília: MEC/SEF,1998. BRASIL.

CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gládis Elisa P. da Silva (Org.). **Educação Infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____, Paulo. Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis. 2ª ed. São Paulo: UNESP, 2003.

_____, Paulo. **Medo e ousadia.** São Paulo: Editora Paz e Terra, 2008.

_____, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1987.

_____, Paulo. **Pedagogia da solidariedade.** São Paulo: Villa das Letras Editora, 2009.

HERMIDA, J. F. (org.) **Educação Infantil: políticas e fundamentos.** 1 ed. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2007.

HORN, Maria da Graça Souza. O papel do espaço na formação e transformação da ação pedagógica do educador infantil. Porto Alegre: UFRGS, 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003. Disponível em: ‹ http://www.lume.ufrgs.br/ handle/10183/1646?locale=pt_BR› Acesso em 20 de março de 2020.

MORAN, José Manuel. A educação que desejamos novos desafios e como chegar lá. Campinas: Papirus, 2007.

VIEIRA, S. L. Educação básica: política e gestão da escola. Brasília: Líber Livro, 2009.

A AMOROSIDADE NO EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA

Idanir Ecco[1]
Arnaldo Nogaro[2]

Déjeme decirle a riesgo de parecer ridículo que el verdadero revolucionario es animado por fuertes sentimientos de amor. Es imposible pensar un revolucionario autentico, sin esta cualidad.[3]

Che Guevara

Trazer para a reflexão o amor na educação formal escolar significa ir além dos saberes docentes instrumentais. E, nesse sentido, estamos convictos que para o exercício da docência não basta apenas o conhecimento dos saberes das ciências da educação. A epígrafe acima destaca a importância do sentimento da afetividade, da amorosidade num processo que se quer transformador. No entanto, afirmamos com o Patrono da Educação Brasileira que: "É preciso [...] reinsistir em que não se pense que a prática educativa vivida com afetividade e alegria, prescinda da formação científica séria e da clareza política dos educadores ou educadoras." (FREIRE, 1996, p. 161).

A capacidade amorosa constitui-se como elemento fundamental no processo educativo, pois implica vínculo afetivo entre as pessoas e demanda respeito e cuidado para com o outro. Por conseguinte, não se trata de um mero sentimentalismo vago, nem tão pouco de um amor romântico, permissivo ou controlador. E é nessa perspectiva que esta elaboração pretende dialogar, considerando a amorosidade no exercício da docência correlacionada a três dimensões ou ideias básicas: à educação, ao exercício da profissão e ao educando. Para atingir esse escopo, tomamos como referência central o pensamento freireano, pois contém elementos que dão suporte para essa reflexão. E, também, porque a "Amorosidade, na visão freireana, é vida, vida com pessoas [...]" (FERNANDES, 2008, p. 38). E o educador, acima de tudo, é um promotor de vidas, de modo especial, de vidas humanas.

---

[1] Mestre em Educação – UPF/RS. Professor da URI Erechim/RS. E-mail: idanir@uricer.edu.br
[2] Doutor em Educação. Docente e Pesquisador da URI Erechim, RS, Brasil. E-mail: narnaldo@uricer.edu.br
[3] "Deixe-me dizer-lhe, com o risco de parecer ridículo, que o verdadeiro revolucionário é animado por fortes sentimentos de amor. É impossível pensar em um autêntico revolucionário sem essa qualidade." (Tradução livre).

A premissa de que o ser humano tende à educação fundamenta a ideia inicial de compreender a amorosidade na relação com a docência. Educar-se é um imperativo ontológico do humano, pois pertence à sua própria natureza e se empenha em concretizar a potencialidade e a possibilidade, que lhe é peculiar, do "vir-a-ser", uma vez que nasce inacabado, não pronto. Segundo Arantes (2016, p. 78, grifos do autor), o "[...] ser humano é a única espécie na Terra que é definida por um verbo [...] nos tornamos humanos à medida que aprendemos a **ser** humanos". O legado de Paulo Freire atesta que a educação é este percurso para "ser", uma epifania, uma entrega, um ato de amor, em que o ser humano reconhece seu inacabamento e, por conseguinte, cria possibilidades de aprendizagens mediante processos interativos, dialógicos, para concretizá-la. Portanto, se "[...] não há diálogo [...] se não há um profundo amor ao mundo e aos homens. Não é possível a pronúncia do mundo, que é um ato de criação e recriação, se não há amor que o funda [...]. Sendo fundamento do diálogo, o amor é, também, diálogo." (FREIRE, 1987, p. 79-80).

Modificar-se é uma necessidade da natureza dos seres humanos, na busca de complementarem-se como pessoas, concretizando sua vocação de Ser-Mais, numa espécie de atualização constante. O educar e seus processos são condições para a hominização, pois ao nascer, o ser humano, não passa de um projeto que só pode se concretizar no coletivo, na relação com o outro, no convívio, na aceitação e reconhecimento de sua subjetividade, cuja constituição ocorre pela congregação de diferentes princípios, valores e virtudes, dentre os quase está o amor. Que no entender de Mondin (1980) é uma dimensão fundamental da natureza humana, a mola de cada desejo e de cada ação. No entender de Maturana (2001, p. 67), o amor é a emoção que constitui as ações de aceitar o outro como um legítimo outro na convivência. "Portanto, amar é abrir um espaço de interações recorrentes com o outro, no qual sua presença é legítima, sem exigências." Daí que o ato de educar é um acontecimento que se torna legítimo quando há o respeito ao outro e o que ele representa. Portanto, há que se destacar que não existe apenas uma educação, mas educações, isto é, "[...] formas diferentes de os seres humanos partirem do que são para o que querem ser." (ROMÃO, 2008, p. 150).

A definição etimológica do termo Educação traz em si as "formas diferentes" de os seres humanos, neste particular os que exercem a docência, fundamentarem e direcionarem suas ações educativas, que são os elementos conceituais, isto é, adquire sentido nas ações e práticas próprias do "que fazer" educativo, o que nos remete a Ortega y Gasset (2017, p. 236), quando afirma que as "[...] palavras não têm etimologia por serem palavras, mas serem usos". O verbo latino *Educare*, significa criar, nutrir, orientar, ensinar, treinar, conduzir o indivíduo de um ponto onde ele se encontra para outro que se deseja alcançar. Refere-se à

ação do docente sobre o discente, cujo objetivo centra-se no desenvolvimento mental e moral do educando, preparando-o, mediante instrução sistemática, para inserir-se na sociedade. E *Educere*, por sua vez, significa extrair, fazer nascer, tirar de, provocar a atualização de algo latente, promover o surgimento, de dentro para fora, das potencialidades que o indivíduo possui. Considerando essa derivação, o verbo educar contém uma forte conotação puericêntrica. Tendo em vista o processo educacional, a iniciativa, nessa situação, cabe mais ao educando do que ao educador, uma vez que nesse vocábulo, predomina o "auto", o "endo", o interno.

Em ambas as conotações de educação expostas acima, a virtude da amorosidade, deve estar presente, pois educar exige cuidado, zelo, atenção. Segundo Maturana (2001, p. 67), amor é uma palavra que usamos na vida cotidiana para nos referirmos à aceitação do outro, ou seja, "[...] é um fenômeno biológico cotidiano, tão básico e cotidiano no humano, que frequentemente o negamos culturalmente criando limites na legitimidade da convivência, em função de outras emoções." Por isso, a expressão sempre utilizada "quem ama cuida". Cuidar é um modo de ser, de existir dos humanos para consigo e para com os outros, moldando os relacionamentos.

Assim, o cuidado como modo ser, constitui-se na forma como a pessoa estrutura-se e se realiza no mundo com os outros. O ato educar concretiza-se na relação com outro. Portanto, entre educador e educando, também, são construídas relações e para que estas possam contribuir para a formação, para o desenvolvimento integral discente, faz-se necessário a presença atenciosa docente. Isso somente é possível mediante o cultivo da amorosidade, que, também, possibilita que todos os participantes do processo educacional, possam estar inteiramente envolvidos. A amorosidade como entendimento de expressão de amor precisa ser cultivada. O amor não é uma mercadoria que você adquire quando quer e pagando por ele. No entender de Brandão (2005), o amor atrai amor e as pessoas que amam não amam apenas, elas criam amor. Este não existe disponível em nós como uma "coisa" interior que se usa quando quisermos. "Ele se cria entre nós. Ele é criado nos gestos e entre os gestos de quem ama e, se verdadeiro, gera no outro a resposta de amor." (BRANDÃO, 2005, p. 19), O que nos faz pensar que o "amor é contagioso", reproduz-se nas relações, dentre elas, a pedagógica professor-aluno.

No contexto educacional, portanto, o amor é fundamental para que os sujeitos participantes possam aprender, pois envolve respeito, compreensão, interrelações, retribuições: "Não há educação sem amor. [...] Não há educação imposta, como não há amor imposto. Quem não ama não compreende o próximo. Não respeita." (FREIRE, 1979, p. 29). No contexto da docência, a benquerença, a afabilidade manifesta-se no desejo de formar pessoas na sua totalidade.

Sabedores somos, que as condições de trabalho para o exercício da profissão não são motivadoras e nem atraentes, haja vista, estudos que apontam o mal estar docente e o desencanto como um dos dilemas e desafios presentes no contexto escolar. Se as relações que se constituem no ambiente escolar não favorecem laços de amorosidade e compromisso mútuo entre educadores-educadores, educandos-educandos e educadores-educandos, reproduzem práticas de desumanização, perde-se uma das características que nos diferenciam de outras espécies, sedundo Maturana e Verden-Zoller (2004). Para eles, o amor nos faz humanos, somos dependentes dele e, assim, suscetíveis a que sua perda altere o nosso bem-estar psíquico e somático. "Por isso, a maior parte de nossas doenças, tanto psíquicas quanto somáticas, surge como resultado de diferentes interferências em nossa biologia no domínio do amor em distintos momentos de nossas vidas." (MATURANA; VERDEN-ZOLLER, 2004, p. 223). O que nos faz reafirmar com Cortella (2014, p. 14), que:

> É fundamental valorizar a docência como um ato de amorosidade. Há quem diga que, em se tratando de realidade brasileira, isso é praticamente impossível. Como adotar uma postura de amorosidade quando se tem de dar aula em salas repletas, sem carteiras suficientes, sem material suficiente, sem salário suficiente? Mas é exatamente em condições absolutamente difíceis que a amorosidade aparece e é imprescindível.

A educação enquanto campo de atuação profissional é fortemente impactada, igualmente ao o que observamos em outros cenários do mundo do trabalho, pelas grandes transformações que marcam a contemporaneidade. Existe um chamamento para a necessidade da reinvenção das práticas pedagógicas, do ser professor, em síntese, conclama-se por mudanças, por ressignificação da docência. No entanto, existem fatores que são fundamentais para que ocorram mudanças, e neste particular, destacamos, primeiramente, a desirabilidade, isto é, desejar a mudança, querer mudar devido à constatação da necessidade para isso; e o fator conhecimento, pois desempenha um papel importantíssimo. Não basta querer mudar, há que se saber o que, porque e como implementar processos de transformação no exercício da profissão docente. E essa é a segunda dimensão da amorosidade na docência: mais que cuidar da atuação, há que se zelar pela formação, no sentido de atualizar conhecimentos, pois são elementos balizares para os que-fazeres profissionais da docência.

Em tese, ser professor é cuidar da aprendizagem do aluno e contribuir para o desenvolvimento de suas potencialidades, o que demanda perícia técnica, domínio epistemológico, controle emocional, estratégias didático-pedagógicos, mas também sensibilidade para agregar outros saberes que estão associados quando se trata de educar o ser humano, como por exemplo, a busca e compreensão do sentido do que se quer e deseja aprender, quando há sinergia profunda entre o que queremos aprender e o sentimento amoroso que nos leva a ele.

Brandão (2005) nos auxilia a entender melhor como isso ocorre quando se refere que só se compreende quando se ama e só se compreende de verdade aquilo que se pode amar. Para isso, o professor deve, concomitantemente, cuidar da própria aprendizagem. Incontestavelmente, há que se cuidar de si para cuidar do outro. Em outros termos: cuidar da própria formação, pois o professor qualificado, com pleno domínio de conhecimentos e de saberes desempenha com mais eficiência a atividade de mediar a aprendizagem e de possibilitar o desenvolvimento integral dos seus educandos.

Nesse contexto, julgo de fundamental importância relembrar a advertência freireana: "O professor que não leve a sério sua formação, que não estuda, que não se esforça para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe. A incompetência profissional desqualifica a autoridade do professor." (FREIRE, 1996, p. 29).

O professor, além de levar a sério sua prática, deve assumir-se, também, como estudante, isto é, ensinando e aprendendo concomitantemente e continuadamente. Ainda nas palavras de Freire (1992, p. 83):

> Um professor que não leva a sério sua prática docente, que, por isso mesmo, não estuda e ensina mal o que mal sabe, que não luta para que disponha de condições materiais indispensáveis à sua prática docente, se proíbe de concorrer para a formação da imprescindível disciplina intelectual dos estudantes. Se anula, pois como professor.

A preocupação para com a atualização constante perpassa pela decisão de querer estar continuadamente aprendendo, num processo ascendente de apropriação e de transposição dos novos conhecimentos para a prática. Esta postura reafirma a advertência de Freire (1991, p. 58). "Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática." Ou ainda nas palavras de Antunes (2014, p. 48) "O educador não nasce pronto. Forma-se ao longo de sua própria caminhada de professor, observando em sua experiência esta ou aquela ação, este ou aquele cuidado."

O profissional da educação deve permanecer em contato com estudos, leituras, pesquisas, análises considerando o seu cotidiano, isto é, na formação do educador não pode haver interrupções, pois o conhecimento e a realidade socioeducacional, ambos, são multifacetados e dinâmicos, exigindo do profissional docente, distintas e constantes atualizações. Ademais, o conhecimento produz ideias. As ideias produzem sonhos (projetos). Os sonhos transformam realidades.

É pertinente e relevante destacar que competência e formação necessitam estar associadas, vinculadas à amorosidade. Conforme Cortella (2020, p. 06)

> [...] não basta amorosidade, tem de ser uma amorosidade competente. Porque a amorosidade que não é competente é mera boa intenção e, muitas vezes, o desastre é grande. Não basta ter amorosidade. Não basta gostar, tem de gostar

> sabendo fazer. Isto é, tem de dar competência à amorosidade. Não basta falar numa pedagogia do amor que não carregue a competência e a formação. Porque, do contrário, ela fica apenas no plano das intenções. Para isso, o amor, insisto, é necessário, mas ele não basta. Tem de ser um amor que carregue competência.

Impreterivelmente, para que o ato de educar tenha êxito o educador precisa gostar da sua profissão, assumi-la com responsabilidade e comprometimento. Neste sentido, testemunha Freire (2000, p. 26): "[...] não é possível ser professor [...] sem gostar do que se faz." Gostar daquilo que se faz é uma das premissas para o triunfo profissional, pois acima de tudo constitui-se num elemento de motivação, independente das circunstâncias.

Incontestavelmente, o educador deve zelar pela sua profissão (gostar do que faz), qualificando-se continuadamente (saber fazer), mediante a construção de uma base sólida de conhecimentos que possa fundamentar e guiar seus quefazeres didático-pedagógico-educacionais. Em suma, essa é umas das prescrições para a amorosidade competente que corporifica uma docência afetiva e eficiente, comprometida com sua causa, qual seja: a formação integral do ser humano.

A relação professor-aluno que, historicamente, tem sido uma das grandes preocupações do contexto escolar e temáticas de estudo, corrobora com a terceira dimensão para refletir a interrelação amorosidade-docência. O acontecimento pedagógico essencial e radical a ser vivido entre pessoas se traduz naquilo que denominamos educação, mas que ao estreitar as lentes e redefinir os espaços chegamos à escola e à sala de aula e, consequentemente, na relação professor-aluno. Como já afirmamos, se o afeto do amor que se vive, também, se aprende a viver e a compartilhar, um dos seus lugares é a educação. Na visão de Brandão (2005, p. 47), o amor que se vive

> [...] e ensina não é uma lição que se dá, mas uma prática múltipla e fecunda que se comparte. Como uma emoção fundadora, o amor é uma experiência a ser partilhada em qualquer situação em que as pessoas se reúnam para construir os saberes e os sentidos de suas vidas.

A qualidade da relação educador-educando pode ser determinante na concretização do objetivo docente que, em tese, consiste em tutelar, em cuidar para que o aluno aprenda, como dissemos acima, pois há muito mais sentido envolvido na relação pedagógica do que a semântica desta expressão pode nos comunicar. O educador representa para o educando muito mais do que suas palavras expressam. No tocante a isso, Steiner (2010) refere-se a Platão para dizer que a voz do mestre é bem mais decisiva que qualquer livro. Ele pontua que toda lição bem aprendida "[...] na sala de aula, por mais abstrato ou pragmático que seja seu conteúdo imediato, é uma preparação para a liberdade." (STEINER, 2010, 129). Reafirmamos: a relação pedagógica requer cuidado, mediação amorosa emanada do mestre que educada e aprende. Logo, a amorosidade é um dos

ingredientes essenciais no processo de aprendizagem, pois possibilita elementos pedagógicos motivadores para aprender, ao contrário do medo, da humilhação, do castigo, próprios do modelo tradicional de educação.

Para ser amoroso para com seus alunos, o professor não precisa abnegar da rigorosidade. Na presença do medo, fruto do autoritarismo exacerbado ou não, inibe-se a criatividade, atrofiam-se habilidades, compromete-se a perspectiva da autonomia do estudante, limita-se o saber, poia atrofia-se a curiosidade e a inquietude epistemológica. Para transpor esta realidade paralisante, na convicção de Assmann (2004), trata-se de aprender com curiosidade a aprender. Habilidade a ser desenvolvida sempre, ao longo de toda vida, afim de "[...] compreender o mundo, a sociedade, o movimento das ideias; é a busca do conhecimento, onde ele se encontra, principalmente hoje com toda a tecnologia disponível." (ASSMANN, 2004, p. 39). Strieder (2002) reforça esta ideia dizendo que sem a mobilização pela curiosidade, sem os ímpetos das paixões, sem a sinergia dos interesses e dos desejos, in-existe a mola propulsora do conhecimento e do desenvolvimento.

Nesse sentido, Freire (1996, p. 99) argumenta que:

> O autoritarismo e a licenciosidade são rupturas do equilíbrio tenso entre autoridade e liberdade. O autoritarismo é a ruptura em favor da autoridade contra a liberdade; e a licenciosidade, a ruptura em favor da liberdade contra a autoridade. Autoritarismo e licenciosidade são formas indisciplinadas de comportamento que negam o que vinham chamando a vocação ontológica do ser humano. Assim como inexiste disciplina no autoritarismo ou na licenciosidade, desaparece em ambos, a rigor, a autoridade ou a liberdade. Somente nas práticas em que autoridade e liberdade se afirmam e se preservam enquanto elas mesmas, portanto no respeito mútuo, é que se pode falar de práticas disciplinadas como também em práticas favoráveis à vocação para o ser mais.

A relação pedagógica marcada pela amorosidade possibilita a vivência do respeito e oportuniza práticas que primam o desenvolvimento da autonomia dos educandos, compreendendo-os como seres em formação e transformação, em um processo ascendente de atualização do Ser-Mais, condição ontológica humana.

A autonomia não é uma dádiva ou uma permissão. É construção em processo que demanda condições propícias para tal, e uma delas é o tipo relação que o professor constrói com seus alunos. Portanto, a

> [...] autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitosas da liberdade. (FREIRE, 2007, p. 107).

Enquanto virtude docente, a amorosidade se consubstancializa no compromisso e no afeto com o outro. E a sua efetiva concretização, suscita processos de promoção do outro, pois as diferentes dimensões do ser humano são

contempladas no seu decurso formativo. À vista disso, firma-se como parâmetro para os indivíduos em processo de aprendizagem, pois envolve respeito, compreensão, interrelações, retribuições. "Amorosidade, na visão freireana, é vida, vida com pessoas [...]" (FERNANDES, 2008, p. 38). E o educador, acima de tudo, é um promotor de vidas, de modo especial, de vidas humanas. Sob este olhar, não se trata de um sentimentalismo vago, permissivo ou sufocante, mas que deve ser pensada como fator básico da vida humana e da educação.

Em consulta à biobibliografia[4] de Freire constata-se que ele sempre foi muito insistente para com o foco pedagógico no contexto educacional, isto é, para com as posturas docentes e para com as relações humanas. Destaca Arroyo (2001, p. 49) que: "A postura [docente] mais importante será reconhecer, que cada educando é gente".

A relação pedagógica, quando assinalada/marcada pela benevolência, pela benquerença propicia a concretização de um processo educacional aprimorado, pois se vivencia o zelo, o cuidado, o afeto para com o educando em formação, promovendo-o. Não paira dúvida que o amor é o fundamento e a gênese instauradora dos princípios basilares da valorização dos seres humanos.

O sentido da prática educacional está estritamente relacionado com a assunção desta virtude entre os sujeitos que compõem o universo educacional, cada qual com seus universos pessoais repletos de significados e experiências. Na compreensão de Strieder (2002, p. 238), educar é permitir que cada um dos aprendentes navegue "[...] em seus próprios campos de sentido e consiga articular suas experiências pessoais para jogá-los em novos campos de sentido vitalmente envolventes. Sem essa preferência fica difícil o desenvolvimento do gosto pela vida e pela aprendizagem." Com isso, espera-se do educador que assuma seu fazer docente como tarefa de produzir sentidos na relação com seu educando (gostar de gente) e na relação com sua prática (gostar do que faz), conforme pontua Freire (2000, p. 26): "[...] não é possível ser professor(a) sem amar os alunos - mesmo que amar, só, não baste [...]".

Querer bem aos educandos é fundamental (talvez obrigatório) para ensinar, para educar: "É impossível ensinar sem essa coragem de querer bem, sem a valentia dos que insistem mil vezes antes de uma desistência. É impossível ensinar sem a capacidade forjada, inventada, bem cuidada de amar." (FREIRE, 2000, p. 10).

O desafio/compromisso da educação escolar consiste em "[...] preparar o aluno (e por meio dele a sociedade) para crescer intelectual, reflexiva e tecnicamente para poder enfrentar o mundo como ele se nos apresenta hoje [...]"

[4] Para conhecer a biobibliografia de Freire, indicamos a obra de GADOTTI, Moacir (org.). **Paulo Ferie:** uma biobibliografia, publicada pela Cortez Editora e pelo Instituto Paulo Freire, em 1996.

(ZAGURY, 2006, p. 46 e 47). E, sem sombra de dúvidas, para concretizar o referido desafio faz-se mister que o docente mantenha uma relação de amorosidade para com seus alunos e para com sua prática pedagógica. Reafirmando com Freire (1996, p. 159), reiteramos: "[...] preciso estar aberto ao gosto de querer bem aos educandos e à própria prática educativa de que participo".

Além da amorosidade e do cuidado, nas relações afetivas, também, deve estar presente o diálogo, como componente extremamente importante para que ocorra de forma satisfatória o processo de ensino-aprendizagem. O diálogo, também, é um princípio fundamental da relação professor-aluno, aqui advogada, uma vez que o ser humano, por ser inacabado e estar em constante formação, como já afirmamos, necessita do convívio com outros seres humanos para se constituir. Pois, seria "[...] impossível saber-se inacabado e não se abrir ao mundo e aos outros à procura de explicação, de respostas a múltiplas perguntas." (FREIRE, 2007, p. 136).

A prática educativa é algo muito sério que exige comprometimento, responsabilidade ética e profissional, pois se lida com gente. E, o educador, participa da formação dos educandos, podendo, com sua competência, formação e preparação contribuir para que se tornem presenças marcantes no contexto em que estão inseridos. Portanto, educar é isso: "[...] crer e confiar no ser humano e estar disposto, permanentemente, engrandecer em todos, e em cada um de nossos alunos, a globalidade de suas possibilidades, isto é, aumentar neles o potencial de inteligência, de sensibilidade, de solidariedade, de ternura." (BAZARRA, 2008, p.08). Sob esta perspectiva, o ato de educar, bem como a conexão professor-aluno, está para a formação, para a promoção dos educandos, nela situa-se seu verdadeiro sentido e significado.

A docência na perspectiva da morosidade apresenta-se como um novo paradigma, se considerarmos a concepção do ser professor no modelo tradicional de educação, ainda presente em contextos educacionais atuais, convivendo "pacificamente", com diferentes elementos trazidos pelas iniciativas de inovação. E a afetuosidade, ponderada nesse texto, deve concretizar-se no cotidiano escolar como uma das condições para a ressignificação da docência. No entanto, não é uma tarefa fácil, pois a incorporação do novo às visões e concepções predominantes, exige rupturas e, essas, na maioria das vezes, são dolorosas, porque geralmente os apelos são para manter o estabelecido, para não discordar, para aquietar-se, em suma, para não transformar. Por conseguinte aprendemos com Freire (1991, p. 40) que: "Mudar é difícil, mas é possível e urgente."

O exercício da amorosidade como característica predominante no contexto escolar, relativo à concepção de educação assumida como fundamentação teórica para iluminar as diferentes ações, concernente à dinâmica da formação/atualização constante do educador e presente na relação educador-educando,

representa, portanto, uma mudança de mentalidade na docência. Reafirmamos a necessidade urgente que a docência seja assumida com afetividade, zelo, cuidado, comprometimento, pois é a condição *sine qua non* para o seu sentido e significado na atualidade.

Referências

ANTUNES, Celso. **Professores e professauros**: reflexões sobre a aula e práticas pedagógicas diversas. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

ARANTES, Ana Cláudia Q. **A morte é um dia que vale a pena viver**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2016.

ARROYO, M. **Currículo e a pedagogia de Paulo Freire**. In. RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Educação. Caderno pedagógico 2: Semana Pedagógica Paulo Freire. Porto Alegre: Corag, 2001. p. 42-54.

BAZARRA, Lourdes. Ser professor e dirigir professores em tempos de mudança. 2. ed. São Paulo: Paulinas, 2008.

BRANDÃO, Carlos. R. **Aprender o amor**: sobre um afeto que se aprende a viver. São Paulo: Papirus, 2005.

CORTELLA, M. S. Paulo Freire: utopias e esperanças. Disponível em: http://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/57/54 Acessado em: 15 abr. 2020.

CORTELLA, Mário Sérgio. **Educação, escola e docência**: novos tempos, novas atitudes. São Paulo: Cortez, 2014.

FERNANDES, C. Confiança. In. STRECK, D.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.) **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 91-93.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

_____. **Professora Sim, Tia Não**. 10. ed. São Paulo: Olho D´Água, 2000.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da esperança:** um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **A educação na cidade.** São Paulo: Cortez Editora, 1991.

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

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

ASSMANN, Hugo. **Curiosidade e prazer de aprender:** o papel da curiosidade na aprendizagem criativa. Petrópolis/RJ: Vozes, 2004.

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2001.

_____; VERDEN-ZOLLER, Gerda. **Amar e brincar**: fundamentos esquecidos do humano. São Paulo: Palas Atenas, 2004.

MONDIN, Batista. **O homem, quem é ele?:** elementos de antropologia filosófica. São Paulo: Paulus, 1980.

ORTEGA Y GASSET, José. **O homem e os outros**. Campinas/SP: Vide Editorial, 2017.

ROMÃO, J. E. Pedagogias de Paulo Freire. **Revista Múltiplas Leituras**, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 8-22, jul./dez. 2008.

STEINER, George. **Lições dos Mestres**. Rio de Janeiro: Record, 2010.

STRIEDER, Roque. **Educação e humanização**: por uma vivência criativa. Florianópolis/SC: Habitus, 2002.

ZAGURY, T. **O professor refém**: para pais e professores entenderem por que fracassa a educação no Brasil. Rio de Janeiro: Record, 2006.

ENTRE HENRI BERGSON, SIMÓN RODRÍGUEZ E PAULO FREIRE: A ESCOLA DO TEMPO VIVIDO

Brennan Cavalcanti Maciel Modesto[1]

INTRODUÇÃO:

O presente trabalho visa estabelecer princípios subsidiários, ainda que num horizonte distante, de modo a apontar para a possibilidade de uma reforma estrutural no aparato escolar, não pensada aqui enquanto mero aparelho ideológico do estado, mas como possibilidade de transformação de vidas e libertação em sentido amplo. Partindo de dois pensadores como referência: o filósofo da duração, Henri Bergson e o Sócrates de Caracas, Simón Rodriguez, visando suscitar uma discussão propriamente pedagógica sobre as implicações na vida escolar do conceito chave bergsoniano, a Duração. Ambos os pensadores serão ainda confrontados com conceitos-chave do principal teórico da educação brasileira, Paulo Freire.

Este escrito é fruto, sem dúvidas, de um contexto que poderia ser definido por uma palavra: nefasto. O recorrente e gradativo desmonte da educação pública no Brasil – bem como ocorre, guardadas as devidas proporções ao redor de todo globo – assume desde 2018, sobretudo, uma postura muito mais aguda, salientando aqui a proposta de revogação do título de Paulo Freire como Patrono da Educação brasileira – em caráter meramente ilustrativo das dimensões que tomam as investidas. de modo paralelo, a proibição do veículo das obras de Maria Montessori durante o regime encabeçado por Benito Mussolini.

A preocupação que surge é exatamente encontrar espaço para pensar, junto a Walter Benjamin, é a possibilidade do apagamento ou da opacidade de um autor de tamanha relevância para as Ciências da Educação ao redor de todo o globo; a exemplo do que narra o filósofo da técnica em Experiência e Pobreza, texto onde defende que a Narrativa e o Esquecimento são primordiais à construção e

[1] Mestrando e Licenciado em Filosofia pela UFPE; Acadêmico de Pedagogia pela Estácio; Professor e Coordenador do primeiro pré-acadêmico voltado à comunidade Surda de Pernambuco, o Projeto Gradação, membro do Grupo de Estudos e Práticas de Ensino de Filosofia e do Observatório de Ensino de Filosofia, ambos vinculados ao Departamento de Filosofia da universidade supracitada;atualmente dedica-se à estudos em Educação Inclusiva, Filosofia Latino-Americana, Filosofia da Educação e temáticas sobre o Ensino de Filosofia, sobretudo na obra de Simón Rodríguez. E-mail: brennancmm@gmail.com

manutenção de um bem-estar social, urge tratar do caráter maniqueísta suscitado pela presente problemática, ainda enquanto um mero esboço de crítica.

As tendências neoliberais do governo, por sua vez, aos poucos assumem contorno cada vez mais claros de uma determinada agenda política. E com isso, afeta de maneira substancial toda a experiência escolar. Todavia ainda que a prática docente responda diretamente às demandas governamentais, não se limita a estas.

Ora, é fácil notar que a profissão (ou se preferir, a vida pública) se confunde com a vida privada e rotineiramente a carreira docente carrega esse estigma de maneira mais forte. Portanto, há muito mais envolvido no processo educacional do que a aplicação de metodologias diversas e o cumprimento de metas de aprovação, por exemplo. Notadamente existe uma dimensão afetiva (em uma acepção ampla do termo) permeando todos os processos, não cabendo à ocasião discutir se isto é bom ou mau em si mesmo.

É justamente a partir dessa 'dimensão alternativa' do processo educacional que parece ser possível criar um ambiente que oportunize uma educação voltada à vida, ao tempo vivido; a Duração conceituada por Henri Bergson, que não olha para o estudante e para sua realidade de maneira apartada, como a ciência exige, mas parte da própria para criar. Portanto, uma perspectiva avessa a mera reprodutibilidade e impessoalidade do modelo em voga e possivelmente partidária de uma educação libertadora, em referência à defendida por Simón Rodríguez. Portanto, buscamos por meio desta investigação avaliar a plausibilidade de tal aproximação e suas implicações possíveis.

1. HENRI BERGSON

O vitalista francês Henri Bergson sem dúvidas figura entre os maiores expoentes da filosofia dos três últimos séculos, sua obra tem diversas reverberações em diversas áreas do conhecimento, embora, destaque-se entre estas, a Psicologia. A noção de duração, pedra angular de sua filosofia dá todos os subsídios necessários à uma infinidade de caminhos possíveis para que esta ciência possa frutificar.

Por outro lado, sua concepção de Intuição suscita inúmeras discussões, sobretudo, nos debates pedagógicos, em larga medida devido à sua quebra (e em algum sentido, superação) com o paradigma técnico-científico.

Dada sua relevância e o fato de por vezes sua filosofia tornar-se obscura, urge que se discorra sobre estes dois conceitos fundamentais, em vista de subsidiar uma compreensão mais sólida e funcional da filosofia bergsoniana.

1.1 A DURAÇÃO

Pois bem, que seria essa duração? A duração, é o amálgama da pura imanência do sujeito no tempo, ou seja, "uma mistura inseparável entre sujeito e

tempo", deixando-se afetar mutuamente pela relação, nunca se deixando ater a fixidez de referenciais previamente estabelecidos, a 'verdadeira unidade da experiência', como bem explica Deleuze em seu Bergsonismo:

> Não há dualidade entre a imagem e o movimento, como se a imagem estivesse na consciência e o movimento nas coisas. O que há? Somente imagens-movimento. É em si mesma que a imagem é movimento e em si mesmo que o movimento é imagem. A verdadeira unidade da experiência é a imagem movimento (DELEUZE, 1999, p. 4).

Podemos coloca-la, em outras palavras, seguindo COELHO (2004) enquanto uma "sucessão sem separação, Bergson propõe que pensemos numa melodia ouvida, não na melodia representada espacialmente, retendo a continuação do que precede no que se segue, a transição ininterrupta.". Ou ainda, nos termos de seu conterrâneo Derrida, a filosofia da duração buscar timpanizar-se.

Timpanizar-se por que, segundo Derrida, a audição é um sentido que não podemos controlar de maneira muito efetiva. Haja vista que ao ver algo que não nos agrada ou que de alguma maneira seja desagradável, instintivamente fechamos os olhos. A audição não permite reflexos do gênero, afinal, tampar os ouvidos com as próprias mãos não tem a mínima eficácia quando se trata de sons muito altos. Nesse caso, das duas uma: retiramo-nos ou convivemos com o ruído.

Seria esse amálgama a matriz geradora do modo pelo qual pode-se desenvolver o método que permeia a aquisição do conhecimento nos termos bergsonianos: o Método Intuitivo, este, por sua vez não se aparta da definição do que seria propriamente a Intuição, é o método diametralmente oposto ao soberano racional-cientifico, o primeiro coloca-se dentro da duração, como produto das demandas do tempo e do movimento, trazendo "portanto, novidades imprevisíveis até terem sido criadas pela razão humana" (GUSMÃO, 2015).

Não se pode, contudo, ignorar a direta e estreita relação que Bergson mantivera com as ciências particulares, outrora fora estudioso da filosofia de Spencer e tinha o ímpeto complementa-la, quando não encontra meios para tal, envereda pelas discussões com as demais áreas do conhecimento: atentemos para as discussões com o renomado físico Albert Einstein, ou mesmo sua premiação com um Nobel de Literatura em 1927, estes fatos, antes de qualquer coisa tonificam sua relevância para além dos portais da tradicional metafísica acadêmica onde os ditos filósofos encontram-se para teorizar sobre o bem, o mal, o justo e o belo.

A partir de suas preocupações com o 'ser no tempo', Bergson suscita todo um leque de discussões na filosofia. Ao tratar do tempo enquanto 'duração', um tempo real, onde entrelaçam-se passado e futuro, suscetível à memória, à criação e a mudança, aparta-se dos paradigmas filosóficos e científicos que em embasaram praticamente todo o desenvolvimento intelectual ocidental (em

termos de oriente, podemos citar o *I Ching*, enquanto concepção de tempo e realidade próxima da filosofia bergsoniana) (RIBEIRO, 2013).

Pelos dados acima expostos, não parece absurdo afirmar que o Élan Vital bergsoniano seja a única concepção de tempo capaz de pensar conceitos estritamente 'pós-modernos', como a Velocidade de Paul Virilio; a Liquidez de Bauman ou ainda capaz de subsidiar a concepção de Cansaço que Byung Chul Han.

1.2 A INTUIÇÃO

A intuição é o meio por excelência para a compreensão do mundo (compreendido enquanto duração), sendo esta uma alternativa para o método analítico difundido entre a ciências, Como nos mostra Gusmão:

> Bergson (1979d; 1979b) acreditava que esse método era tão preciso quanto o que a Ciência utilizava em suas pesquisas. Ele considerava que se a inteligência em sua estrutura estaria apta para o conhecimento daquilo que, até certo ponto , seria estático e imutável, ou seja, a matéria, o método intuitivo estaria apto para apreender o espírito, ou seja, a duração, o movimento, a mudança, a singularidade da criação daquilo que de modo algum se repete. Se, em última análise, utilizaríamos o método analítico da inteligência para separar em partes a realidade material que nos circunda e estudar suas propriedades não poderíamos fazer o mesmo, por exemplo, com a alma humana que não seria em si senão esse movimento qualitativo e contínuo de mudança e novidade. (GUSMÃO, 2015)

Nesses termos, não estaria sob nenhuma circunstância a defender a negligência dos resultados obtidos pelo método analítico, mas usá-los como pontos de partida para as 'reflexões intuitivas', visto que o debruçamento sobre a universalidade não pode, de nenhuma maneira, abarcar a experiência humana particular – no amálgama da duração, ou mesmo em último caso, não poderiam abarcar experiências religiosas, ainda que sejam perfeitamente possíveis análises sociológicas ou psicanalíticas do fenômeno religioso, estas não vão ao seio da experiência pessoal. por exemplo

Na intuição se 'adentra no objeto, captando o que este tem de único e inexprimível' (Ribeiro, 2013). Esse esforço subjetivo de conversão do olhar, seria, como afirma Catarina Rochamonte, em matéria para o Estadão:

> Sendo a intuição bergsoniana, como veremos, esforço, conversão do olhar, introspecção, mergulho no eu profundo, simpatia, emersão do inconsciente, inversão dos hábitos do espírito, torção da inteligência, a filosofia bergsoniana torna-se do início ao fim uma experiência de busca espiritual, de busca de modos de vida mais autênticos, mais belos, mais sublimes, mais...morais. (ROCHAMONTE, 2018)

É partindo destes termos em que se torna possível traçar a aproximação de Bergson com as discussões pedagógicas, sua quebra com a estatização do tempo, implica numa quebra com uma estatização da moralidade (PINTO, 2015)

e ainda, o processo formativo de um intelecto estaria diretamente relacionado com os percalços que o indivíduo passa antes de ser reconhecido enquanto 'místico'.

1.3 PROXIMIDADE ENTRE BERGSON E A PEDAGOGIA

Embora este jamais tenha tratado muito detidamente sobre o tema, Bergson acabou tornando-se um importante referencial para reflexões pedagógicas. É sabido que fora foi amigo pessoal de William James e exerce influência direta para nomes do calibre de John Dewey e, portanto, de tudo o que viria a se chamar posteriormente Escola Nova – modo como fora recebida no Brasil, dentre outros, pelo saudoso Anísio Teixeira, que é de importância ímpar para toda e qualquer discussão sobre políticas educacionais em termos de Brasil – ou ainda as concepções de Lab School, que embora nenhuma das concepções escolares possam ser abarcadas na presente exposição, recebem aqui uma menção honrosa.

O filósofo da duração por vezes pontua a importância ética de não se firmar apenas em uma 'razão pura', visando uma formação ética já permeada pelo seu método intuitivo, de modo semelhante, tonifica a diferença entre duas vertentes da pedagogia: a primeira voltada ao Adestramento e uma segunda ao Misticismo – diferenciação esta que abre espaço também para discutir-se a experiência religiosa por si só e a influência dessa dimensão enquanto formativa no processo educacional.

O Misticismo nos termos bergsonianos faz direta referência a uma espécie de 'equilíbrio superior', que tangencia vez ou outra o 'bom senso' e serve de norte para a vida prática, tal qual a busca pelo meio termo aristotélico, funcionando como uma espécie de filtro pelo qual as opiniões demasiadamente simplistas e pré-definições (heranças diretas da pedagogia do Adestramento) não passam.

Ademais, não se pode dizer que a Intuição é um método infundado, segundo Maciel Júnior e Novaes (2016), em referência à Deleuze: 'Bergson distingue três tipos de atos que determinam regras do método. O primeiro abrange a posição e a criação de problemas; o segundo, a descoberta de verdadeiras diferenças de natureza; o terceiro, a apreensão do tempo real'. (Deleuze, 1999)

Ou seja, a primeira regra consiste em aplicar a prova do verdadeiro e do falso aos próprios problemas, denunciar os falsos problemas e reconciliar verdade e criação no nível dos problemas, entretanto, salientam que é mister compreender que 'verdadeiro e falso' não tem 'relação apenas com a solução', de modo a atentar para todo tipo de jogos aos quais estão submetidas as apreensões da duração.

Partindo das supracitadas disposições de Bergson, que possuem caráter majoritariamente ético e epistemológico, não há grandes percalços em traçar um paralelo com teorias pedagógicas das mais diversas naturezas. Afinal, a educação

engloba em si mesma a Episteme e o Ethos, ou melhor dizendo, o conhecimento – seja enquanto aquisição ou construção e a vida social em sentido amplo.

2. SIMÓN RODRÍGUEZ

Simón Rodriguez foi um homem sobre o qual é difícil predicar pouco, usaremos, contudo, apenas autêntico, essa autenticidade se dá, por exemplo, pela sua louvável coerência entre o tão chamado *dilema teoria X práxis*. Observando toda sua trajetória, enquanto educador, pensador político e artista, dedicadas a defender a causa de uma unificação entre toda a América, projeto este tomado pelo seu mais proeminente discípulo, Simón Bolívar, visto que os desdobramentos dessa história conhecemos na pele não os discutiremos no presente momento.

Don Simón ao longo de sua vida elabora uma série de teses contrárias à toda forma de reprodutivismo na Educação, a despeito das tendências nas grandes potências liberais de seu tempo às quais Bolívar, por sua vez, não raro atribuíra elogiosos predicados. Dando nome aos bois: o método britânico de Joseph Lancaster despontava como o mais promissor para a alfabetização. Rodríguez, todavia, nunca se convenceu de seus pressupostos, nem mesmo quando se deparou com os números exorbitantes de crianças letradas em curtos períodos de tempo.

O ponto nevrálgico da crítica rodriguiana ao método de Ensino Mútuo é justamente ao seu *modus operandi*, a perspectiva de Lancaster versava sobre um letramento baseado em repetição constante e o uso de promoções ao cargo de Monitor nas diversas classes como recurso de reforço positivo, o que entre os teóricos de maior relevância da educação contemporânea é, por si só, antipedagógico; esse tipo de promoção trazia como consequência uma hierarquização entre os estudantes de uma mesma turma, uma versão mais incisiva do que se reflete nas práticas de "méritos" e "deméritos" ainda largamente utilizadas na educação infantil.

Rodríguez já antevinha, a seu modo uma crítica à educação reprodutivista, que inegavelmente vem ganhando força nas últimas décadas:

> "Afinal, se a obra de Lancaster é basicamente articulada em sendo bastante propícia ao individualismo, a competição e a ambição; de maneira bastante análoga à preocupação incutida nos estudantes, que buscam uma futura inserção no mundo do trabalho de um contexto neoliberal e, podemos até dizer "uberizado" (MODESTO, 2019)

2.1 A ESCOLA POPULAR

Rodríguez tinha como intuito principal formar os cidadãos - neste momento suscita-se toda uma discussão sobre suas noções de cidadania – para o pleno exercício da vida na república. Sendo, portanto, inútil uma alfabetização

isolada de uma série de outros fatores de importância equivalente para o pleno exercício de suas funções cívicas.

Dentre estes podemos destacar sua preocupação que tinha para que cada estudante se formasse dominando um ofício manual, visto que sequer constrói uma cidade apenas com filósofos, quiçá um continente recém independente inteiro. Bem como a constante ênfase na manutenção e incentivo ao caráter "perguntador" das crianças, para que as mesmas não se tornem apáticas em relação à ordens que eventualmente considerem injustas. Ou seja, um preambulo do que poderíamos chamar de Autonomia Moral.

Ao que parece, a concepção de educação de Rodriguez já antevia não só a crítica de Freire à educação bancária, como trazia apontamentos muito diretos sobre o que viria a se tornar a pedagogia crítica, ainda que provavelmente muitos dos teóricos adeptos à tal corrente possam sequer ter ouvido anedotas sobre o autor venezuelano.

Mas sobretudo, o que de Rodriguez nos é entregue como legado parte da perspectiva de unificação da América com como da abertura das portas de uma escola, que duraria apenas 3 meses, mas cujo legado perdura até os presentes dias. A primeira escola que empreende é, sem dúvidas não só é o retrato mais fiel de sua perspectiva de seu projeto educacional, como também é

> onde pode aplicar de maneira irrestrita o que compreendia como o ideal de educação, pelo menos até ser derrubada pela população, insatisfeita com suas práticas pouco ortodoxas, as quais parecem ter uma justificativa conceitual inerente, sobre a qual trataremos no futuro. No entanto, esta não poderia ter sido uma tarefa pouco árdua. Ainda nos primeiros anos da república, as escolas seguiam conservando não só uma metodologia análoga à escolástica, como também seguiam reproduzindo os moldes vigentes durante o império. Sabe-se que a américa até então tendia a mera reprodução dos sistemas, instituições e divisões sociais provenientes das metrópoles; não fez de modo diferente com o seu modelo educacional. (MODESTO, 2019)

O Colégio de Órfãos e Garotos de Carpintaria, em Chuquisaca, remonta, guardando as devidas proporções, a *scholé* grega, ao menos no sentido de 'tempo ocioso', livre para desenvolver atividades não necessariamente laborais, haja vista que absolutamente ninguém tem condições de estabelecer paradigmas éticos ou teorizar sobre o princípio da causalidade enchendo uma laje, ainda que esdrúxulo, o exemplo ilustra bem a relevância da conceituação de *scholé*.

Explicam DURÁN e KOHAN (2018) que essa escola baseia-se conceitualmente em 4 pilares fundamentais: Hospitalidade: por não exigir nenhum tipo de condição (seja relacionado à classe, etnia ou gênero) para o ingresso e/ou permanência de estudantes; Irreverência: seguindo o sentido etimológico, 'não fazer reverência', não seguindo, portanto as demandas da sociedade venezuelana do século XIX; Comunismo: enquanto compartilhamento de bens materiais e imateriais, a exemplo do conhecimento, que ali perpassava livremente, sem

hierarquia pré-estabelecida; e Pergunta: aqui enfatiza-se, antes dos conhecimentos científicos propriamente ditos, o desenvolvimento característico do 'aprender perguntando', visto que essa competência leva-se para toda a vida e permeia todo o modo com que se relaciona com o mundo.

3. UM INTERLÚDIO FREIRIANO

Paulo Freire é daqueles poucos nomes que dispensa apresentações, é figurinha carimbada em todo diálogo com a educação, mas também em toda conversa entre amigos que trate dos termos 'marxismo cultural', muito disso se deve à uma herança da, por vezes ignorada, 'Experiência de Angicos/RN', ocorrida em 1962, onde em 40 horas, chegou-se ao marco de alfabetizar 300 trabalhadores.

Sobre esta, narra-se um trabalho de matriz antropológica e linguística, um levantamento vocabular prévio, visando a assimilação dos significados destes termos por parte dos alfabetizadores e a organização de acordo com os grupos fonéticos - metodologia esta que delimitou quais seriam as 'palavras geradoras'; em seguida formaram-se os Círculos de Cultura, nos quais o conhecimento circulava livremente, de modo não hierárquico (aspectos que poderíamos atrelar aos de Irreverencia e Comunismo da obra de Rodríguez).

Dois aspectos particularmente importantes nas 40 Horas de Angicos são, primeiramente o fato do grupo de alfabetizadores inserir-se na comunidade, para a partir desta inserção, fazer com que os alfabetizando se sentissem parte do processo educacional, enquanto sujeitos ativos da sua própria construção de conhecimento e em seguida, o foco no sujeito adulto enquanto membro ativo desses processo, visto que muitas das então hegemônicas pedagogias simplesmente ignoraram as diferenças entre as cognições, disposições e demandas da vida de uma criança em idade escolar de um humano em 'idade economicamente ativa'.

O êxito da experiência acima foi tão grande que foram criados diversos núcleos em cidades. Muito embora o reconhecimento do então presidente João Goulart e a satisfação de todas as pessoas envolvidas no processo, dois anos depois, logo após o Golpe Militar, Freire preso por 70 dias antes de relegado ao exílio , sob a acusação de 'subversão da ordem' - algo correlacionado à famigerada "balbúrdia" em voga nos últimos anos, os então membros dos círculos de cultura sentiram-se impelidos à queimar seus livros e cadernos, apagando toda e qualquer possível memória da 'ameaça comunista'.

É mister salientar o caráter dialógico e a dimensão afetiva (entendida aqui enquanto amorosidade), fundantes na reflexão de Freire uma de suas obras magnas, a Pedagogia da Autonomia, a qual propriamente refere-se à promoção do desenvolvimento da autonomia do aluno, nos mais amplos termos, autonomia no pensar, no fazer e no viver.

É justamente essa perspectiva que o diferencia de Lancaster. Ora, seus "métodos" foram capazes de alfabetizar quantitativos quase inacreditáveis de pessoas em períodos absurdamente curtos de tempo. Mas se Lancaster tinha como intuito o letramento pelo letramento, na melhor das hipóteses; Freire estava ciente de que a alfabetização daqueles trabalhadores era meio de assegurar seu acesso à diferentes riquezas que a sociedade produz e que lhes eram negadas. Ou seja, tem antes de tudo um viés político (mas não necessariamente partidário) como fundamento.

4. APROXIMAÇÃO ENTRE OS AUTORES

A partir de agora meus esforços serão em aprofundar as aproximações acima feitas entre Bergson e os dois educadores latinos:

> O conceito de duração, se bem entendido, nos levaria, em última instância, a vivenciar a realidade da escola sob outra ótica. Não mais apenas o tempo programado, onde todos os eventos estão pré-determinados de modo inflexível em bimestres, semestres, séries, mas também a lógica do devir, do movimento, da imprevisibilidade, da constante reconstrução da realidade e de novos modos de vivê-la. (GUSMÃO, 2015)

A afirmação de Gusmão (2015) justifica por si só a aproximação acima traçada entre Henri Bergson e Simón Rodriguez, visto que ali compreende-se a relação entre movimento, diversidade e duração, colocada de modo equivalente na Filosofia do Sócrates de Caracas cada um dos pilares supracitados: a Irreverência, a Hospitalidade, o Comunismo e a Pergunta, respectivamente.

Obviamente há aqui um esforço em ressignificar brevemente cada um dos três termos apresentados primeiro, assumem, portanto, caráteres complementares: o movimento referir-se-á aqui ao movimento enquanto negação da estaticidade, dando direto suporte ao que se compreende por duração; a diversidade enquanto abertura à homogeneidade e a duração enquanto resultado destas. Visto que não se pode conceber a duração fixada em rígidos pontos previamente definidos.

De modo análogo, Irreverência e Hospitalidade funcionam, nos termos de Rodriguez, como modos de sustentar uma 'pedagogia da pergunta" - ora, por um lado não respondendo à uma hierarquia (de caráter dominatório, se pensarmos a partir dos referenciais de Michel Foucault) entre professor e aluno, por outro, sendo, na medida do possível, acolhedora e hospitaleira, é possível incluir o aluno no processo educacional e permitir que este mesmo 'pergunte', em alusão à posição adotada por Rodríguez.

É justamente nesses termos que aparece o Comunismo rodriguiano. Que não tem necessariamente nenhuma proximidade com o ideal marxiano; ainda que os dois filósofos tenham sido contemporâneos. Rodríguez, conforme

já sublinhado concebe comunismo como a uma categoria não só análoga à Irreverência e Hospitalidade como sendo inseparáveis, ao menos quanto nos limitamos a uma análise restrita ao plano escolar.

A aproximação com Freire se dá, sobretudo, no que tange o Misticismo, que por sua vez é diretamente permeado à ideia de 'bom senso'. Conforme já exposto, o bom senso é da ordem de um equilíbrio superior, que serve de norte para a vida prática - uma claríssima definição do que seria 'autonomia' kantiana, por exemplo. Essa questão também toca a diferenciação que o filósofo francês em questão faz entre as duas formas de pedagogia (baseadas no método Científico e Intuitivo), o místico, aquele que já tem o bom senso, – ou como melhor se aplica ao contexto, o autônomo é aquele que se afasta das predefinições da pedagogia do adestramento (ou da Educação Bancária, nos termos de Freire).

Assim como Rodríguez, Freire também se debruçou de maneira muito efetiva em questões a respeito da Pergunta, inclusive há um livro que versa exclusivamente sobre problemáticas correlatas, em "Por uma pedagogia da pergunta", que por sua vez de uma admirável consonância com a primazia que Rodriguez incumbe a pergunta, ser a modalidade por excelência de se adquirir conhecimento, Paulo Freire o faz de modo mais categórico, afirma, retoricamente, que 'a origem do conhecimento está na pergunta, ou nas perguntas, ou no ato mesmo de perguntar" (Freire, Faundez, 1998).

CONCLUSÃO:

É bem verdade que apesar de serem em diversas perspectivas parecidos, os contextos de Rodriguez e o atual, é impossível recriar uma situação equivalente, da mesma maneira que não se pode reproduzir Angicos, nem mesmo na própria Angicos de 2020. Ora, são contextos diferentes, tempos diferentes, durações diferentes.

Entretanto, podemos, e talvez devamos sim partir de tais eventos como marcos referenciais para atingirmos um determinado padrão de qualidade (mas sob nenhuma circunstância um padrão metodológico) no que diz respeito à formação de nossos alunos, em qualquer que seja o Ciclo da educação, qual modalidade, suponho que o resgate da noção grega de s*cholé* é sim um passo muito importante para que volte-se a profissão do professor à ideia de 'educador', não mais a deturpação que é ser exclusivamente um peão num jogo de xadrez estrutural – ainda que tenhamos plena consciência de que a Escola em nenhum momento possa deixar de ser um aparelho ideológico, como bem aponta Althusser.

Temos de maneira inquestionável o fato de que o caráter formativo da profissão se perde nos moldes de uma escola de estrita reprodução, ou mesmo numa educação "on demand", a tendência Uberizada, para valer-se do

neologismo do momento, onde o profissional está numa constante busca por ser "empreendedor", ou em termos mais específicos, empreendedor de si mesmo.

Essa perspectiva atrela consigo o afastamento da função social da docência, bem como o enfraquecimento (e quem sabe, em última instância, a dissolução) do respectivo segmento da classe trabalhadora, o que pode ser notado pelo enfraquecimento de grupos sindicais, afinal, o empreendedor negocia diretamente com seu público alvo, os estudantes (ou responsáveis legais) Ainda que a problemática não se limite a presente questão, a instituição que se cria sobre o negócio-educação é um caráter sintomático da desconstrução (ou desmonte) da educação como um todo.

Uma questão ainda em aberto é: dada toda a dimensão de horizontalidade e irreverência: Qual o papel do professor numa escola nessa perspectiva? Isto é, se é que pode-se dizer que há um papel específico para o professor, ora, se parte de uma escola com seus moldes e limites agora sem rigidez, seria uma contradição performativa da nossa parte apontar um "modelo" pretensamente efetivo de *modus operandi* na escola. Seria, inclusive, anticientífico discorrer sobre algo de maneira antecessória à sua realidade material, como sabe-se.

De todo modo, tendo em vista a concepção inicialmente exposta de Duração e suas íntimas relações com a vida prática, bem como as perspectivas pedagógicas consonantes de de Rodríguez e Freire ao longo do presente manuscrito, espera-se ter esclarecido que a primeira destas não se configura enquanto sucessão de instantes e as sequentes definitivamente não são métodos devidamente estruturados, suscitando assim, a possibilidade de diversos debates e alargamentos dessas teses, dentre os quais, o pedagógico-educacional, em dimensão macrocósmica e o a postura docente num plano microcósmico.

Referência

DELEUZE, Gilles. **Bergsonismo**. Tr. Luiz Orlandi. São Paulo: Ed. 34, 1999

DURÁN, Maximiliano Lionel; KOHAN, Walter Omar. Manifesto Por uma Escola Filosófica Popular. 2018

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998. Disponível em: https://cpers.com.br/wp-content/uploads/2019/09/15.-Por-uma-Pedagogia-da-Pergunta.pdf. Acesso em: 11 abr. 2020.

GUIMARÃES, Áurea Maria; PASTRE, José Luiz. O pensamento e o movente: Um ensaio a propósito da experiência da duração ante os processos de aceleração da história e alguns desafios para a educação. Campinas: ETD, 2016.

GUSMÃO, Luka de Carvalho. Contribuições da filosofia de Henri Bergson para a Educação. REFASE, Brasília, 2015.

MODESTO, Brennan Cavalcanti Maciel. **DA EUCAÇÃO NATURAL À EDUCAÇÃO POPULAR:** APONTAMENTOS SOBRE O PROJETO POLÍTICO-EDUCACIONAL PRESENTE NA OBRA DA MATURIDADE DE SIMÓN RODRÍGUEZ. 2019. 26 f. TCC (Graduação) - Curso de Filosofia, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Ufpe, Recife, 2019.

PINTO, Tarcísio Jorge Santos. **Filosofia e Educação em Bergson.** Juiz de Fora: Educação em Foco, 2015

RIBEIRO, Eduardo Soares. **Bergson e a intuição como método na filosofia.** Recife: Parallelus, 2013.

ROCHAMONTE, Catarina. **Henri Bergson**: entre intuição filosófica e experiência mística. Disponível em: https://estadodaarte.estadao.com.br/henri-bergson-entre-intuicao-filosofica-e-experiencia-mistica/. Acesso em: 3 maio 2020.

PRÁTICAS EDUCATIVAS DIRECIONADAS ÀS GESTANTES ADOLESCENTES FRENTE AS IST/HIV/AIDS: REVISÃO DE LITERATURA

Carlos Colares Maia [1]
Sara Lívia Fernandes Rodrigues Silva [2]
Samira Gomes de Oliveira [3]
Jânefy Arruda Torres [4]

INTRODUÇÃO

A Organização Mundial da Saúde (OMS)[1] preconiza que a adolescência vai dos 10 aos 20 anos incompletos; entretanto, para o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)[2], essa fase vai dos 12 aos 18. Desse modo, não há consenso quanto à faixa etária exata que determina um grau de desenvolvimento completo para o desempenho das atividades referentes à infância e adolescência[3].

De qualquer forma, a adolescência não pode ser reduzida a uma simples faixa etária, pois trata-se da transformação para a vida adulta e, portanto, de fase de decisões biológicas, sociais e, principalmente, psicológicas para toda a vida. Os adolescentes vivem uma constante busca para encontrar sua real personalidade, manifestando comportamentos extremos e, em determinados momentos, mostram-se negligentes com os cuidados à saúde[4].

Diante dos fenômenos relacionados a fase da adolescência, a gravidez se constitui como tema atual, cuja existência não pode ser ignorada, por possuir fortes implicações morais, físicas, emocionais e psicossociais. Essa temática é muitas vezes compreendida como uma das ocorrências mais preocupantes relacionadas à sexualidade na adolescência e, em virtude das consequências que acarreta, pode ser considerada como um problema social e de Saúde Pública[5].

[1] Enfermeiro. Especialista em Enfermagem do Trabalho e em Enfermagem em Cuidado Pré-natal. Mestre em Enfermagem pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Docente do EMI/CENTEC/SEDUC, Fortaleza, Ceará, Brasil. carloscolaresm@yahoo.com.br

[2] Enfermeira. Especialista em Auditoria e Gerenciamento na Saúde Pública e Privada e em Enfermagem Oncológica. Enfermeira Assistencial no Hospital Geral de Fortaleza, Ceará, Brasil. sarahlivia@hotmail.com

[3] Enfermeira. Enfermeira Assistencial no Hospital e Maternidade Ester Cavalcante Assunção, Itaitinga, Ceará, Brasil. samiragomesoliveira@hotmail.com

[4] Acadêmica do 7º Semestre do Curso de Enfermagem do Centro Universitário Maurício de Nassau (UNINASSAU), Fortaleza, Ceará, Brasil. janefy.arruda@gmail.com

Segundo dados da OMS, anualmente, mais de 14 milhões de mulheres entre 15 e 19 anos têm filhos, com maioria absoluta (90%) nos países subdesenvolvidos e em desenvolvimento, sendo que mais da metade das mulheres na África e cerca de um terço na América Latina e Caribe dão à luz antes de 20 anos[1].

No Brasil, a cada ano, cerca de 20% das crianças que nascem são filhas de adolescentes, número que representa três vezes mais garotas com menos de 15 anos grávidas em relação ao que ocorria na década de 70 do século passado[6]. Atualmente, 30% das meninas com idade entre 15 e 19 anos têm vida sexual ativa, sendo que apenas 3,6% das meninas e 22,2% dos meninos utilizam preservativo durante as relações sexuais[6].

É necessário refletir, também, sobre algumas questões fortemente associadas à problemática da gravidez precoce, destacando-se entre elas: a sexualidade dos adolescentes e a educação sexual, o uso de métodos contraceptivos, as Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST), o Vírus da Imunodeficiência Humana/Síndrome da Imunodeficiência Humana (HIV/Aids), o abandono escolar e a violência relacionada ao abuso sexual. Sendo assim, a gravidez precoce é uma das ocorrências mais preocupantes relacionada à sexualidade na adolescência.

Portanto, na adolescência, a gravidez acarreta repercussões que demandam atenção e intervenção por parte dos profissionais da educação e da saúde. Dessa forma, esse trabalho justifica-se pela necessidade do desenvolvimento de Estratégias Educativas em Saúde junto às adolescentes grávidas, já que o fenômeno da gravidez precoce se configura, como dito anteriormente, como um grave problema de saúde pública e, que necessita, portanto, de uma atenção diferenciada.

O presente estudo tem o objetivo de evidenciar, com base na literatura, a importância do desenvolvimento de Estratégias Educativas em Saúde com gestantes adolescentes, priorizando assim, a prevenção das IST/HIV/Aids.

MÉTODOS

Trata-se de uma pesquisa exploratória, de caráter bibliográfico, desenvolvida com base em material já elaborado, constituído por artigos científicos. A busca bibliográfica foi realizada em março de 2014 por meio dos seguintes descritores: Gravidez na adolescência, HIV, Aids e Educação em Saúde no repositório de artigos Scientific Eletronic Library Online (SciELO), devendo respeitar os limites de publicação entre 2009 e 2014, nos idiomas português, inglês e/ou espanhol. Foram selecionados apenas os artigos gratuitamente disponíveis na íntegra.

Estabeleceram-se como critérios de inclusão: estudos originais, publicados nos idiomas português, inglês e/ou espanhol que abordassem a gravidez na adolescência, bem como a temática do HIV/Aids na adolescência e o

desenvolvimento de Estratégias Educativas em Saúde com gestantes adolescentes, com foco na prevenção da transmissão das IST/HIV/Aids. E como critérios de exclusão: artigos não disponíveis na íntegra ou que não abordassem as temáticas de interesse, bem como artigos de revisão.

Quadro 1: Processo de seleção dos artigos após leitura integral do estudo.

Descritor	Artigos encontrados	Artigos selecionados	Amostra
Gravidez na adolescência AND HIV AND aids AND Educação em Saúde	925	155	**10**

RESULTADOS

Quadro 2: Descrição dos artigos localizados no repositório de artigos Scientific Eletronic Library Online (SciELO).

Título do artigo	Autores	Resultados	Recomendações/ Conclusões
1. Fatores de risco para a gravidez na adolescência em uma maternidade-escola da Paraíba: estudo caso-controle.	Amorim, MMR Lima, LA Lopes, CV Araújo, DKL Silva, JGG César, LC Melo, ASO	Verificou-se associação de gestação na adolescência com as seguintes variáveis: escolaridade menor que oito anos, ausência do companheiro e história materna de gestação na adolescência. Observou-se que a idade na primeira relação foi significativamente mais baixa entre as adolescentes, que tiveram menor frequência de consultas ginecológicas. Conhecimento dos métodos hormonais e acesso aos métodos anticoncepcionais foram menos frequentes entre as adolescentes.	Os principais fatores associados à gravidez na adolescência observados foram: baixa escolaridade da adolescente, história materna de gestação na adolescência, ausência de consultas ginecológicas prévias e falta de acesso aos métodos anticoncepcionais.
2. Uso de álcool e drogas e sua influência sobre as práticas sexuais de adolescentes de Minas Gerais, Brasil.	Bertoni, N Bastos, FI Mello, MB Makuch, MY Sousa, MH Osis, MJ Faúndes, A	As moças apresentaram menor proporção de uso consistente do preservativo do que os rapazes, independentemente do tipo de parceria, sem influência aparente dos padrões de consumo.	Os achados sugerem a necessidade de integrar a prevenção do uso de drogas à de Infecções Sexualmente Transmissíveis / gravidez indesejada.
3. Gravidez na adolescência: análise contextual de risco e proteção	Cerqueira-Santos, E Paludo, SS Schirò, EDB Koller, SH	Os resultados revelaram um percentual esperado para gravidez e aborto em jovens de nível socioeconômico baixo, quando comparado a outros estudos. Sobressai a baixa idade para a primeira relação sexual e o fato de que cerca de ¼ da amostra apresentou uso irregular de métodos contraceptivos.	Concluiu-se a necessidade de se discutir, mais efetivamente, sobre uso de métodos anticoncepcionais e aborto, associadas à saúde do adolescente.

4. Experiências sexuais de mães adolescentes, vulnerabilidade e dupla proteção	Silva, LVM Coelho, EAC	Os resultados mostraram que as adolescentes se mantinham em situação de vulnerabilidade às IST/HIV, recorrendo a práticas que consideram protetoras baseadas principalmente em mitos sobre a contracepção e a gravidez. Embora reconhecessem a exposição às IST/HIV, a prevenção de nova gravidez foi o que definiu suas iniciativas de proteção com o uso do condom.	Conclui-se que se faz necessário socializar a dupla proteção nos espaços em que as(os) jovens transitam e não somente ampliar o acesso a informações e a serviços, mas desenvolver processos educativos de modo contextualizado. Daí a relevância das práticas em saúde, sendo particularmente importante, a atuação da enfermeira(o) por meio de atividades clínicas e educativas, que devem permear todas as ações no campo da saúde sexual e reprodutiva.
5. Informação sobre contracepção e sexualidade entre adolescentes que vivenciaram uma gravidez	Moura, LNB Gomes, KRO Rodrigues, MTP Oliveira, DC	Antes de engravidar, 89,5% das adolescentes possuíam informações sobre contracepção e doenças sexualmente transmissíveis e 55% tinham alguém com quem se sentiam seguras para conversar sobre sexo e gravidez, sendo as amigas (36,6%) a fonte de informação mais citada. Após a gestação, 75,5% delas receberam informações sobre contracepção e sexualidade, sendo o serviço de pré-natal (70,3%) a principal fonte citada.	Através do estudo foi possível concluir uma mudança nas fontes de informação, após a gestação, caracterizada pela procura por fontes com embasamento científico.
6. Autonomia, gênero e gravidez na adolescência: uma análise comparativa da experiência de adolescentes e mulheres jovens provenientes de camadas médias e populares em Belo Horizonte	Chacham, AS Maia, MB Camargo, MB	Nos resultados, encontrou-se uma prevalência bruta de 27,3% de gravidez até os 19 anos entre as jovens residentes em favelas e de 1,7% entre as moradoras em bairros da região centro-sul de Belo Horizonte. Os dados apontam para uma relação direta entre a gravidez na adolescência com o controle e a violência por parte do parceiro. Entre aquelas residentes em favelas, 48% das que declararam ter sofrido violência física por parte de um parceiro e 58% das que declararam ter sofrido violência sexual haviam engravidado ao menos uma vez antes dos 19 anos.	Os resultados do estudo reforçam a importância de se aprofundar a compreensão acerca do impacto das desigualdades de classe e gênero no comportamento sexual e reprodutivo de adolescentes e mulheres jovens.

7. Fatores de risco para infecção por HIV em adolescentes	Araújo, TME Monteiro, CFS Mesquita, GV Alves, ELM Carvalho, KM Monteiro, RM	Entre os adolescentes estudados, 57,1% já haviam iniciado atividade sexual, 45,5% desses não tinham parceira estável e 24,1% não usavam preservativo nas relações sexuais. Verificou-se associação estatística entre idade da primeira relação sexual e renda familiar, entre conhecimento sobre a transmissão das DST e procedência ($p<0,05$).	Conclui-se que orientações familiares, escolares, educação em saúde e investimentos públicos são importantes para prevenção do HIV em adolescentes.
8. Estudantes do ensino médio e o conhecimento em HIV/aids: que mudou em dez anos?	Val, LF Silva, JAS Rincón, LA Lima, RHA Barbosa, RL Nichiata, LYI	Foi encontrada diferença estatisticamente significativa quanto ao conhecimento sobre HIV/aids entre os grupos estudados. Verificou-se que mesmo havendo intervalo de dez anos entre os estudos, os dois grupos de estudantes não se consideraram vulneráveis ao HIV e apresentaram dúvidas quanto ao conhecimento correto sobre o tema.	Concluiu-se a necessidade de se abordar continuamente o tema com adolescentes jovens.
9. Educação em Saúde para adolescentes de uma escola municipal: a sexualidade em questão	Pinto, MB Santos, NCCB Albuquerque, AM Ramalho, MNA Torquato, IMB	O emprego da abordagem interacionista para a elaboração das oficinas permitiu uma participação espontânea e comprometida do público alvo, além da oportunidade de estes construírem por si mesmos o seu conhecimento sobre sexualidade.	O estudo evidenciou a dimensão do desafio que é a promoção da saúde através de ações educativas, que visam principalmente à mudança de pensamento e influência positiva na cultura e comportamento de pessoas.
10.Análise do uso de um jogo para Educação em Saúde com adolescentes	Perim, CM Giannella, TR Struchiner, M	Os resultados indicaram uma avaliação positiva, porém com alguns desafios técnicos relacionados ao uso da TDIC. O caráter lúdico da atividade proporcionou um ambiente favorável para discussão de temáticas complexas para esse público.	Concluiu-se que o uso de TDIC potencializou a dinâmica do jogo, favorecendo a pesquisa e análise crítica de informações e a colaboração entre os alunos.

DISCUSSÕES

Foram analisados, no presente estudo, dez artigos que tratam das temáticas: Gravidez na adolescência, HIV/Aids na adolescência e a realização de Estratégias Educativas em Saúde com gestantes adolescentes, com foco na prevenção das IST/HIV/Aids. Os artigos foram selecionados de acordo com os critérios de inclusão estabelecidos anteriormente.

De acordo com as leituras realizadas sobre as temáticas citadas acima, observou-se, que a ocorrência da gravidez na adolescência está associada, dentre outros fatores, principalmente, com a escolaridade menor que oito anos, a ausência do companheiro e a história materna de gestação na adolescência[7].

Diante desse contexto, há a necessidade de se discutir, mais efetivamente, a saúde do adolescente levando-se em consideração o uso dos métodos anticoncepcionais e o aborto. A gravidez na adolescência, bem como o aborto se apresentam de forma acentuada em jovens de nível socioeconômico baixo[8].

Investigações acerca das desigualdades de classe e de gênero de adolescentes e mulheres jovens são realizadas em alguns estudos[9]. Os autores constatam que essas desigualdades atuam reduzindo a autonomia desse grupo, influenciando o comportamento sexual e reprodutivo e, especificamente, na experiência de gravidez na adolescência.

Outros autores[10], avaliam a influência do uso de drogas sobre as práticas sexuais de adolescentes. Os resultados mostram a importância de se integrar a prevenção do uso de drogas à de IST, bem como a ocorrência de gravidez indesejada, pois em muitos adolescentes evidencia-se a ocorrência significativa de práticas sexuais sem proteção após o uso de drogas lícitas/ilícitas.

Alguns estudos[11] descrevem as fontes de informação sobre sexualidade e contracepção utilizadas por adolescentes que vivenciaram uma gravidez. Os estudos apontam mudanças nas fontes de informação dessas adolescentes após a gestação, pois antes da gestação as principais fontes de informações são as amigas, depois da gestação o serviço de pré-natal é citado como a principal fonte de informações sobre sexualidade e contracepção.

Alguns autores[12] analisam, em um estudo, os fatores de risco para o HIV em adolescentes residentes em uma capital brasileira. Foi evidenciada a associação estatística entre idade da primeira relação sexual e renda familiar, entre conhecimento sobre a transmissão das IST e procedência ($p<0,05$). O estudo evidencia que as orientações familiares, escolares e a educação em saúde, bem como os investimentos públicos são importantes para a prevenção do HIV em adolescentes.

Diante da problemática da gravidez na adolescência associada a necessidade de prevenção frente as IST/HIV/Aids, faz-se necessário o planejamento de estratégias da equipe de saúde com o intuito de minimizar e/ou eliminar os riscos diante de tais doenças. Dentre essas estratégias, a Educação em Saúde apresenta-se como uma importante ferramenta a qual poderá estar sendo utilizada.

Diversos estudos sobre essa importante ferramenta[13] descrevem e refletem acerca da sexualidade na adolescência, levando-se em consideração o contexto da Educação em Saúde. Os resultados dos estudos mostram que o emprego da abordagem interacionista para a elaboração das oficinas permite a participação espontânea e comprometida do público alvo, fazendo com que os

adolescentes construam por si só, seus conhecimentos sobre sexualidade. Portanto, promover a saúde através de ações educativas em saúde significa adequar ações e práticas de acordo com o grupo ao qual se pretende sensibilizar e, por conseguinte, mudar hábitos e comportamentos das pessoas com o intuito de se promover o bem estar.

CONCLUSÕES

Concluiu-se que o desenvolvimento de Estratégias Educativas em Saúde, com gestantes adolescentes, é relevante quando se fala da prevenção frente às IST/HIV/Aids.

O presente estudo evidenciou que a gravidez na adolescência apresenta especificidades pelo fato de a adolescente estar em período de desenvolvimento biopsicossocial e o acometimento por uma doença de condição crônica durante a gestação, como o HIV/Aids, pode trazer repercussões para a vida dessas jovens, bem como para seus filhos. Portanto, faz-se necessário o trabalho preventivo, com as gestantes adolescentes, através de Estratégias Educativas em Saúde para que elas possam desenvolver empoderamento do conhecimento e, dessa forma, manter a sua saúde, bem como a de seu concepto.

Referências

1. World Health Organization (WHO). Pregnant adolescents: delivering on global promises of hope. Geneva: WHO Document Production Services; 2006.
2. Brasil. Presidência da República. Lei n° 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União; 1990.
3. Taquette SR. Ethical behavior in attention of the health of adolescents. Adolesc Saude 2010; 7:6-11.
4. Fonseca FF, Sena RKR, Santos RLA, Dias OV, Costa SM. As vulnerabilidades na infância e adolescência e as políticas públicas brasileiras de intervenção. Rev. Paul. Pediatr., 2013; 31(2):258-64.
5. Albuquerque-Souza AX, Nóbrega SM, Coutinho MPL. Representações sociais de adolescentes grávidas sobre a gravidez na adolescência. Psicologia & Sociedade, 2012; 24(3):588-96.
6. Brasil. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Programa Nacional de DST e Aids. Recomendações para Profilaxia da Transmissão Vertical do HIV e Terapia Antirretroviral em Gestantes: manual de bolso/ Ministério da Saúde, Secretaria de Vigilância em Saúde, Programa Nacional de DST e Aids. – Brasília: Ministério da Saúde, 2010.
7. Amorin MMR, Lima LA, Lopes CV, Araújo DKL, Silva JGG, César LC, et al. Fatores de risco para a gravidez na adolescência em uma maternidade-escola da Paraíba: estudo caso-controle. Rev Bras Ginecol Obstet. 2009;31(8):404-10.
8. Bertoni N, Bastos FI, Mello MB, Makuch MY, Sousa MH, Osis MJ, et al. Uso de álcool e drogas e sua influência sobre as práticas sexuais de adolescentes de Minas Gerais, Brasil. Cad. Saúde Pública, 2009;25(6):1350-60.
9. Cerqueira-Santos E, Paludo SS, Schirò, EDB, Koller SH. Gravidez na adolescência: análise contextual de risco e proteção. Psicologia em Estudo, 2010;15(1):73-85.
10. Moura LNB, Gomes KRO, Rodrigues MTP, Oliveira DC. Informação sobre contracepção e sexualidade entre adolescentes que vivenciaram uma gravidez. Acta Paul Enferm. 2011;24(3):320-26.
11. Chacham AS, Maia MB, Camargo MB. Autonomia, gênero e gravidez na adolescência: uma análise comparativa da experiência de adolescentes e mulheres jovens provenientes de camadas médias e populares em Belo Horizonte. Rev. Bras. Est. Pop. 2012;29(2):389-407.
12. Araújo TME, Monteiro CFS, Mesquita GV, Alves ELM, Carvalho KM, Monteiro RM. Fatores de risco para infecção por HIV em adolescentes. Rev. Enferm. UERJ, 2012;20(2):242-7.

13. Pinto MB, Santos NCCB, Albuquerque AM, Ramalho MNA, Torquato IMB. Educação em saúde para adolescentes de uma escola municipal: a sexualidade em questão. Cienc. Cuid. Saúde, 2013;12(3):587-92.

GESTÃO ESCOLAR E O PAPEL DA EQUIPE GESTORA NA ESCOLA DEMOCRÁTICA: AVANÇOS E POSSIBILIDADES NA AÇÃO ADMINISTRATIVA E PEDAGÓGICA DA ESCOLA COMO ATO EDUCATIVO

Carlos Roberto de Sousa [1]
Aline Maria Lima Matias [2]

1. INTRODUÇÃO

A busca por uma gestão escolar com princípios democráticos vem levando gestores a refletirem a respeito de sua prática pedagógica, almejando construir um ambiente democrático nas escolas e consequentemente uma gestão participativa que evidencia a responsabilização de cunho eminentemente pedagógico. Inicialmente aborda-se a gestão em uma escola democrática conceituando-a e caracterizando-a de forma a esclarecer a sua importância para o melhoramento da educação. Toda escola necessita de uma administração, porém quando esta se dá de forma democrática, percebe-se o quanto se pode avançar de maneira positiva rumo a uma boa educação.

Sabe-se que para que a escola tenha uma gestão compromissada com o ensino, se faz necessária uma reflexão acerca da gestão democrática na escola. O mesmo foi realizado nesta perspectiva de efetivar uma gestão democrática que implique a participação de todos os seguimentos da comunidade escolar levando à construção de espaços dinâmicos, marcados pela diversidade e pelos distintos modos de compreender a escola.

Assim objetiva-se esclarecer e divulgar um modelo de escola democrática, onde gestores e docentes possam proporcionar um espaço de interação de saberes e delegação de poder em prol da aprendizagem significativa do aluno. Pensar o trabalho coletivamente significa construir mediações capazes de garantir que os obstáculos não se constituam em imobilismo, que as diferenças não sejam impeditivas da ação educativa coerente, responsável e transformadora.

[1] Graduado em Pedagogia e em Ciências Biológicas. Especialista em Psicopedagogia e Gestão Escolar. Professor do Setor de ensino Movimentos Sociais, Educação Popular e Ecologia lotado na UECE-FACEDI e professor e Gestor escolar na Prefeitura Municipal de Itapipoca Ceará. E-mail: carlos.roberto@uece.br

[2] Graduada em Ciências Biológicas e Pedagogia (UECE e UNIASSELVI respectivamente) Especialista em Gestão Ambiental, professora e Coordenadora Pedagógica na Prefeitura Municipal de Itapipoca. Ceará. E-mail: alinemlmatias@hotmail.com

Diante disso urge a necessidade de promover na escola estratégias que efetivem a formação do cidadão e, consequentemente, a prática da cidadania. Quando ela não está atingindo este objetivo, precisa-se refletir e repensar determinadas práticas e atitudes.

O principal desafio da educação é implantar nas escolas um sistema democrático, para que tanto essas instituições junto aos profissionais inseridos nela venham a renovar suas práticas educativas. A proposta de uma renovação é complexa, primeiro porque perpassa todos os aspectos da prática pedagógica; segundo, porque exige abertura dos envolvidos no processo com vontade política de mudar; e terceiro, porque os meios para concretizar as aspirações devem estar em consonância com o contexto histórico.

Para isso será preciso questionar sobre: qual a contribuição do gestor escolar para melhorar a organização pedagógica e consequentemente a qualidade das aprendizagens dos alunos, com sua ação em uma escola democrática, ou atuar para que essa escola se torne democrática?

Esta pesquisa tem como objetivo geral analisar a atuação pedagógica e administrativa do gestor visando à melhoria da gestão na aprendizagem dos alunos. Tendo como objetivos específicos; apontar os fatores significativos que a escola com qualidade na aprendizagem consequentemente tem um gestor comprometido com o pedagógico; identificar a influência do gestor escolar no relacionamento e postura com os professores e na aprendizagem dos alunos; identificar a importância do gestor escolar na organização pedagógica da gestão democrática escolar.

A temática em questão foi escolhida devido à experiência vivida durante quase oito anos em gestão escolar de escolas Municipais de Itapipoca – Ce, assim devemos encarar nossas ações dentro da escola bem como ter como meta principal respaldar no pressuposto de que toda e qualquer mudança, requer uma compreensão crítica e reflexivo, principalmente nas discussões e debates pedagógicos que norteiam a democratização da gestão escolar, para a ação de uma gestão que tenha uma postura compromissada em contribuir com todos na escola favorecendo um ambiente adequado para que o aprendizado ocorra de verdade.

Ainda existe uma grande necessidade de contribuir para atuação de uma gestão escolar democrática que influencie na melhoria da qualidade de ensino dos alunos de uma forma positiva, para que cada um exerça sua cidadania na busca do direito de suas atribuições na sociedade. Pois a gestão escolar não deve ter como foco apenas dimensão administrativa da escola, mas principalmente a gestão pedagógica, em que o gestor também deve ser o gestor do ensino – aprendizagem.

Sabe-se que a busca do conceito de qualidade na área educacional é uma iniciativa de longo prazo que exige mudança e reestruturação organizacional e

o gestor escolar deve ser o primeiro a identificar o seu papel nesse processo, considerando que a busca da qualidade escolar requer uma análise da forma como as escolas têm sido gerenciadas e um movimento em direção a um maior envolvimento de todas as pessoas associadas à escola.

2. APORTE TEÓRICO

A escola é uma organização social constituída pela sociedade para cultivar e transmitir valores sociais elevados e contribuir para a formação de seus alunos, como também na qualidade de sua aprendizagem mediante experiências no ambiente educacional condizentes com os fundamentos, princípios e objetivos da educação.

Segundo Luck (1999), afirma que:

> A tendência no modelo de gestão escolar democrática vem orientando os dirigentes educacionais no que se refere à qualidade da aprendizagem dos alunos, de modo que conheça a sua realidade, a si mesmos e as condições de enfrentamento dos desafios do dia-a-dia, tarefa esta que exige o envolvimento de todo grupo social no sentido de unir esforços para a efetivação dos objetivos apontados. Assim sendo, é possível depreender que a gestão já pressupõe, em si, a ideia de participação, isto é, do trabalho associado de pessoas analisando situações, decidindo sobre seu encaminhamento e agindo sobre elas em conjunto. (LÜCK et al., 1999, p. 15).

Participar é atuar conscientemente em determinado contexto, neste caso referindo-se ao ambiente educacional considera-se de vital importância essa participação para o desenvolvimento de aprendizagens significativas que possibilitem aos alunos conhecerem o mundo e conhecerem-se no mundo, como condição para o desenvolvimento de sua capacidade de atuação cidadã.

Por ser uma organização que sempre precisou mostrar resultados. Faz-se necessário a presença de gestores que atuem como lideres capazes de programar ações direcionadas para esse foco.

São muitas as atribuições dos dirigentes escolares: liderança, flexibilidade e autonomia, apoio à comunidade, clima escolar, processo ensino aprendizagem, avaliação do desempenho dos alunos, supervisão dos professores, materiais e textos de apoio pedagógico, espaço físico adequado.

Ainda com relação à escola, como espaço para transmitir valores precisa ter uma educação libertadora que seja participativa, para isso se faz necessário que se exerça um sistema democrático. Pois, na gestão democrática, a educação é tarefa de todos, família, governo e sociedade, mas para que ocorra essa sintonia é necessária à participação de todos os segmentos que compõem o processo educacional, de um trabalho coletivo que busque ações concretas.

Na gestão democrática da escola já está necessariamente implícita a participação da população em tal processo (PARO, 2002). Valoriza, portanto, "a

participação da comunidade escolar no processo de tomada de decisão, na construção coletiva dos objetivos e das práticas escolares, no diálogo e na busca de consenso".

Para que se efetive essa gestão democrática, faz-se necessário vivenciar, no dia-a-dia, incorporar ao cotidiano da escola e tornar essencial para a vida organizacional da escola, assim como é fundamental a presença do professor e do aluno.

A presença da sociedade, na escola, é de grande relevância principalmente para acompanhar, o que acontece na escola, assim como participar nas decisões dentro da instituição. Também, a equipe de pedagogos, professores, funcionários deve ser valorizada nesse ambiente, assim, sentir-se-ão motivados a contribuir para atingir as metas traçadas pela mesma.

O trabalho escolar é uma ação de caráter coletivo, realizado a partir da participação conjunta e integrada dos membros de todos os segmentos da comunidade escolar. No entendimento de Silva (2001, p. 54):

Outro fator relevante é a estrutura física dela, quanto mais agradável o ambiente escolar se tornar, mais eficaz será a aprendizagem dos alunos, pois, os mesmos se sentirão dentro de um ambiente acolhedor, e serão motivados a continuar dentro dele, com isso, notavelmente será diminuída a evasão escolar, que é um dos objetivos a ser trabalhado pela organização escolar.

A gestão democrática vem com o propósito de substituir o paradigma autoritário pelo democrático, dar oportunidade de os indivíduos, que estão envolvidos, liberarem seu potencial, mostrar seus talentos e sua criatividade, na solução de problemas cotidianos. Na gestão democrática, a participação de cada pessoa é fundamental, independentemente do nível hierárquico.

A gestão democrática não é um processo simples, de curto prazo, mas também, não é um processo tão complexo ou irrealizável. Elaboração do projeto político pedagógico da escola, a implementação de conselhos de escolas que efetivamente influenciou a gestão escolar como um todo, à medida que, garantem a autonomia administrativa, pedagógica e financeira da escola, sem eximir o Estado de suas obrigações com o ensino público (ROMÃO e PADILHA, 1997, p. 23).

Uma escola que exerce sua função junto aos seguimentos da sociedade e o pessoal que está inserido nela tende a realizar um bom trabalho. Pois, quando várias cabeças pensam, elaboram e executam as ações terão sucesso.

2.1 As atribuições do diretor dentro da escola

O gestor é o indivíduo que exerce, dentro da instituição, a liderança no desenvolvimento e controle das atividades, coordenando os demais funcionários para atingir os objetivos propostos.

Ele precisa ser um conhecedor da legislação educacional, cuidar dos recursos direcionados a escola, além de coordenar, liderar e delegar responsabilidades aos membros da equipe escolar, ser um organizador do ambiente de trabalho, também precisa ser um agente de mudança, ou seja, motivar a equipe para o desenvolvimento da capacidade de renovação de cada um.

O gestor precisa estar atento às necessidades da instituição assim como às necessidades de seus colaboradores, fazendo desta forma adequações sempre que necessário, devido à mudança constante das necessidades e aspirações do mercado.

Ocorre-se as mudanças, mas, se o gestor não as acompanha a escola se atrasa, pois, as inovações seguem e a metodologia a ser trabalhada na escola também, e para que se tenha um trabalho de qualidade é preciso acompanha-las. Cabe ao gestor ter consciência dessa realidade e assumi-la para uma administração inovadora.

O diretor é a figura mais importante e de maior influência no ambiente escolar à medida que é o responsável legal pela instituição, além de ser o líder que garante o funcionamento da escola, em seus aspectos administrativo e pedagógico.

Segundo LUCK, (2004), afirma que:

> É do diretor da escola a responsabilidade máxima quanto à consecução eficaz da política educacional do sistema e desenvolvimento pleno dos objetivos educacionais, organizando, dinamizando e coordenando todos os esforços nesse sentido e controlando todos os recursos para tal. Devido sua posição central na escola, o desempenho de seu papel exerce forte influência (tanto positiva, como negativa) sobre todos os setores pessoais da escola. (LUCK, 2004, p. 32)

A forma como o diretor lidera sua escola é que determina as características da gestão praticada. Esta gestão pode ser individualista, autoritária ou democrata.

De acordo com Luck (2001), os diretores participativos baseiam-se no conceito de autoridade compartilhada, cujo poder é delegado aos representantes da comunidade escolar e as responsabilidades são assumidas por todos.

Como líder do âmbito educacional precisa assumir uma postura de compromisso aderindo o desafio da diversidade a serviço da comunidade e aliado a estes fatores, o gestor escolar deverá proporcionar abertamente o processo de democratização e participação autônoma de todos os envolvidos com a comunidade escolar, promovendo a discussão e a socialização dos problemas enfrentados, haja vista que seu papel fundamental é garantir uma gestão eficaz.

Para que a escola proporcione uma educação de qualidade o gestor precisa ter um compromisso dentro da entidade de ser um líder que acredita no potencial da equipe incentivando o espírito de cooperativada. Ele não é um chefe

que apenas manda para ser obedecido e sim aquele que propõe desafios encorajando a inovação e a participação de todos para efetivação de um aprendizado convincente.

A busca permanente pela qualidade e melhoria contínua da educação passa, pois, pela definição de padrões de desempenho e competências de diretores escolares, dentre outros, de modo a nortear e orientar o seu desenvolvimento. Este é um desafio que os sistemas, redes de ensino, escolas e profissionais enfrentam e passam a se constituir na ordem do dia das discussões sobre melhoria da qualidade do ensino.

Os fatores que determinam a efetividade da escola são complexos e dinâmicos e estão intimamente interligados a fatores contextuais, sendo difícil generalizar a respeito e determinar objetiva e precisamente o seu efetivo papel na qualidade do ensino.

A gestão escolar se assenta sobre o desenvolvimento de fundamentação teórico-metodológica específica, sobre visão global da problemática da educação e da escola, sobre compreensão da experiência em desenvolvimento na área. Sua orientação é o desenvolvimento de escolas efetivas, capazes de promover resultados significativos na formação de seus alunos.

Escolas de sucesso são, pois, aquelas cujos alunos têm melhor desempenho acadêmico, e que se transformam continuamente para acompanhar as mudanças do mundo tecnológico e científico, atualizando o seu currículo. Que possuem gestores flexíveis, que apoiam e cooperam com o pessoal da escola nas atividades a serem desenvolvidas e dentre outras mais atribuições.

No planejamento o gestor fixa as metas a serem alcançadas e quais ações serão necessárias. Durante a realização destas ações precisa manter a sinergia entre toda a equipe, sendo este um fator fundamental para o alcance dos objetivos propostos.

> Planejamento é a mais básica de todas as funções gerenciais, e a habilidade com que esta função está sendo desempenhada determina o sucesso de todas as operações. Planejamento pode ser definido como processo de reflexão que precede a ação e é dirigido para a tomada de decisão agora com vistas no futuro. (CATELLI, 2002, p. 43)

Sabe se que o gestor deve ser um líder que acredita no potencial da equipe incentivando o espírito de cooperativada. Ele não é um chefe que apenas manda para ser obedecido e sim aquele que propõe desafios encorajando a inovação e a participação de todos, para o sucesso escolar.

Dentro da gestão democrática escolar o gestor poderá desenvolver um trabalho que venha a satisfazer a comunidade escolar, pois, com a participação de todos se realiza melhor qualquer ação que se deseja. O gestor escolar, através de sua liderança, exerce grande influência na definição do clima educacional.

O clima de uma escola é o conjunto de efeitos individuais percebidos pelas pessoas, quando interagem com a estrutura formal, bem como o estilo dos gestores escolares, influenciando nas atitudes, crenças, valores e motivação dos alunos, professores e demais membros da comunidade escolar (SILVA, 2001).

Nesse sentido, Luck (2009, p. 2) afirma que:

> Dirigentes de escolas eficazes, são lideres, estimulam os professores e funcionários da escola, pais, alunos e comunidade a utilizarem o seu potencial na promoção de um ambiente educacional positivo e no desenvolvimento do seu próprio potencial orientado para a aprendizagem e construção do conhecimento a serem criativos e proativos na resolução de problemas e enfrentamento das dificuldades.

Promover uma educação de qualidade de uma escola é buscar liderar em função de todos e com todos, onde a liderança não seja uma função exclusiva do indivíduo, mas seja uma função do grupo.

É ao diretor que todos os componentes da equipe levam suas ideias, seus desejos e seus problemas, daí a necessidade de ser uma pessoa aberta ao diálogo, firme, calma, capaz de encorajar nas horas de desânimo e de estimular nos momentos de entusiasmo, porém com prudência.

Conforme Luck (2001), os diretores participativos baseiam-se no conceito da autoridade compartilhada, cujo poder é delegado aos representantes da comunidade escolar e as responsabilidades são assumidas por todos.

2.2 A importância da equipe gestora escolar na organização pedagógica

Para que a escola alcance os ideias de qualidade de ensino e para que a aprendizagem de todos de fato aconteça, é necessário que o gestor seja articulador, atuante e participativo nas questões que envolvam o campo pedagógico da escola.

O gestor escolar é o maior responsável pelas áreas administrativa, financeira e pedagógica da instituição de ensino. Todavia, o pedagógico é a razão de ser de uma escola. Pois, sem os alunos e nem professores não há aprendizado e muito menos educação. Para tanto o gestor não pode ficar alheio à parte pedagógica.

Organizar o setor pedagógico de maneira que venha a desenvolver um bom trabalho com os educandos é demonstrar uma autonomia de gerenciamento com eficácia. A organização pedagógica bem gerenciada é quem direciona e dá qualidade ao ensino através de planejamento, acompanhamento, avaliação do rendimento da proposta pedagógica. Além de observar o desempenho dos alunos, do corpo docente e de todos da equipe escolar.

A autonomia pedagógica é à base da identidade, função social, organização curricular e avaliação da escola. Relaciona-se às práticas pedagógicas desenvolvidas no ambiente escolar.

Segundo Gadotti e Romão (1997), para que aconteça a construção da autonomia na escola precisa haver a superação de diversas dificuldades, tais como: nossa pouca experiência democrática; a mentalidade que atribui aos técnicos e apenas a eles a capacidade de planejar, governar e que considera o povo incapaz de exercer o governo ou de participar de um planejamento coletivo em todas as suas fases; a própria estrutura de nosso sistema educacional que é vertical; o autoritarismo que impregnou nossa prática educacional e o tipo de liderança que tradicionalmente domina nossa atividade política no campo educacional.

A autonomia e a qualidade de um gestor na área pedagógica de uma escola não se baseiam apenas em mandar, ou exigir o trabalho dos professores. Deve ser praticado no dia a dia através de seu exemplo, dedicação, seu esforço, compromisso em cumprir suas responsabilidades. E principalmente através de suas práticas como a tomada de decisões coletivas, o diálogo e a divisão de tarefas.

Sabe-se que o ensino não é a finalidade do processo educativo, é o meio pelo qual a aprendizagem do aluno é efetivada. Ao tratar da didática na organização desse trabalho de favorecer um ensino de qualidade para os educandos a escola precisa buscar metas para o cumprimento desse propósito. E uma organização pedagógica bem gerenciada, é quem direciona e dá qualidade ao ensino através de planejamento, acompanhamento, avaliação do rendimento da proposta pedagógica.

3. METODOLOGIA

O estudo desta pesquisa tem como tema central Gestão escolar e o papel do gestor na escola democrática: avanços e possibilidades na ação administrativa e pedagógica da escola, pois gestão democrática é gestão compartilhada e participativa, são termos que embora não restrinjam ao campo educacional, fazem parte da luta de educadores e movimentos sociais organizados em defesa de um projeto de educação de qualidade, de acordo com VEIGA (1995), a gestão democrática inclui, necessariamente, a ampla participação dos representantes dos diferentes segmentos das escolas nas decisões e ações administrativas pedagógicas ali desenvolvidas.

A abordagem metodológica da pesquisa é de natureza qualificativa descritiva por ser o tipo de pesquisa que mais se aproxima do objeto de investigação, por possibilitar a extração e compreensão dos significados culturais e sociais que serão tomados para análise.

Esse estudo foi desenvolvido por meio de análise teórica bibliográfica e de campo que sustentou as hipóteses levantadas proporcionando a concentração de um novo olhar sobre a escola, bem como na maneira dos gestores desenvolverem seu papel de modo a contribuir decisivamente para o processo de gestão democrática.

Na pesquisa utilizou-se, como instrumento para o levantamento de dados a observação e entrevista, a mesma foi realizada na E. E. B Domingos Gonçalves Muniz, em Picos, na sede Urbana em Itapipoca, Ce, entre os meses de Março a Maio de 2019. Foi observado o gestor da referida escola. Através de entrevista com respostas claras e objetivas, e uma conversa informal sobre o assunto.

Foi entrevistado o diretor na sua prática, com seus objetivos a serem alcançados, suas vivências não só teóricas como as práticas, e através de seus relatos expostos durante a entrevista, pode-se fazer um levantamento de dados para análise de sua atuação e anseios para favorecer um ambiente escolar agradável a todos que estão como também sua postura frente ao contexto educacional em que está inserido.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Após entrevista realizada com o diretor, que apresentou dados referentes à sua gestão, observa-se na fala do diretor que o que mais interferem na sua atuação administrativa é principalmente a forma como o sistema ainda funciona de forma tradicional, e a falta de apoio dos governantes e a contribuição da comunidade para melhorar o desempenho da escola e um trabalho com mais qualidade.

Procurou-se saber do diretor que relação ele encontra entre a gestão democrática participativa e a atuação do diretor para uma qualidade no ensino, obtendo-se como resposta, que a relação precisa ser total, pois para acontecer um ensino de qualidade é necessário que a gestão escolar seja democrática e participativa, pois na escola o gestor precisa realizar um trabalho eficiente e favorecer um aprendizado de qualidade e para isso se faz necessário envolver a comunidade e o pessoal da escola na tomada de decisões, ter uma formação adequada ter compromisso, dedicação, coragem e tomar decisões corretas visando o presente e o futuro.

Procurou-se saber ainda do diretor qual a sua concepção de Gestão Democrática Participativa, obtendo-se como resposta, que é um sistema onde as escolas trabalham com a participação de todos os seguimentos da comunidade na tomada de decisões onde todos são envolvidos, professores, pais, alunos, comunidade e demais pessoal em prol de uma gestão de qualidade.

Procurou-se saber ainda do diretor, quais as características que o mesmo considera essenciais para um bom gestor, obtendo-se como resposta, que é ser preparado, responsável, flexível, humano, paciente, amigo, compreensivo, compromissado e traçar estratégias administrativas e pedagógicas e demais funções que vise um trabalho na escola.

Procurou-se saber ainda do diretor se o mesmo considera sua participação importante para o sucesso da escola? Justifique, obtendo-se como resposta, que sim, porque sou dedicado e tenho um compromisso com o meu

trabalho e de certa forma estou contribuindo para o aprendizado de todos na escola, inclusive das crianças e jovens que são as joias da escola.

Procurou-se saber ainda, Como deve ser a postura do gestor com relação ao setor pedagógico, obtendo-se como resposta, que o gestor deve ser e ter perfil o mais pedagógico possível, porque muitas decisões importantes também são tomadas pelo diretor na área pedagógica.

Procurou-se saber ainda, que avanços ou possibilidades o mesmo observa nas escolas com relação à efetivação da gestão democrática participativa, obtendo-se como resposta, que o nosso ensino vem melhorando aos poucos como também a implantação da gestão democrática que para muitas escolas ainda prevalece a concentração do poder nas mãos do diretor se tornando ainda tradicional, Mais com os avanços e as inovações que vem crescendo a cada dia tende a melhorar as escolas cada vez mais.

Com as respostas fica claro que o diretor tem uma visão clara do que é uma gestão democrática participativa, é atuante e se preocupada em realizar um bom trabalho, junto aos professores e demais equipe de pessoal. Tem um carinho especial com as crianças e jovens e procura oferecer um ambiente mais agradável possível para que as mesmas desenvolvam um aprendizado eficaz.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após o estudo realizado e feitas as reflexões sobre o referido assunto, percebe-se que a gestão democrática baseia-se na ação coletiva, capaz de ser viabilizado se governo, escola e comunidade unida, participem coletivamente e dividem responsabilidades, pois para que a educação funcione de verdade, dependem da vontade de todos esses seguimentos em querer transformar a própria consciência, autocrítica e humana para agir em prol da participação em conjunto para que haja mudanças no ensino.

A construção da escola democrática passa por longo período de conscientização que deve ser refletido entre gestor, equipe pedagógica, professores, funcionários, alunos, pais de alunos e comunidade em geral, com objetivo de um papel mais participativo desses sujeitos a se comprometerem com o processo de mudança.

O motivo principal da identificação dos fatores que faz com que se realize uma boa gestão e de forma democrática, não deve ser de rotular ou criticar o trabalho do gestor, mas sim, de contribuir de forma que sua atuação dentro do contexto educacional aconteça com o envolvimento de todos em prol de fornecer um ambiente agradável e um aprendizado de qualidade.

É, portanto, por meio de incentivo, acompanhamento, participação e envolvimentos de todos que se faz um trabalho com qualidade. Da escola, espera-se que ela promova a capacidade de discernir, de distinguir, de pensar que

supõe assumir o mundo, a realidade histórica como matéria perceptível e com objetividade que permita sua maior compreensão e intervenções deliberadas. E da gestão que trabalhe com compromisso e que envolva todos os sujeitos para que se tenham instituições de ensino equipadas para atender os alunos e a comunidade escolar

E assim se conclui este trabalho frisando que a escola precisa assumir o seu papel de acolhedora e transmissora de aprendizados e o gestor escolar deve ter uma visão em todos os ângulos dentro dessa instituição, já que ele é o responsável, junto com sua equipe de profissionais pelo que acontece no interior da mesma, além do processo de ensino aprendizagem de cada aluno, pois ele é a pedra angular do edifício educativo que o coletivo docente deve construir dia a dia na escola. Pois, entende-se que a participação do gestor é fundamental em todas as áreas, seja ela administrativa, financeira ou pedagógica com avanços e aprendizagem de qualidade.

Referências

CATELLI, A. **Controladoria:** uma abordagem da gestão econômica – GECON. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

LUCK, H. **Ação integrada:** administração, supervisão e orientação educacional. 22. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

_____ Dimensões da Gestão Escolar e suas competências. Positivo, Curitiba, 2009.

LÜCK, Heloísa, SCHNECKENBERG, Marisa, DURLI, Zenilde. **A implantação e implementação de políticas educacionais**: o caso da gestão do PROEM. (relatório de pesquisa). Curitiba, 1999.

LÜCK, Heloísa. et.al. **A escola participativa:** o trabalho do gestor escolar. 5º Ed. São Paulo, 2001.

PARO, V. H. **Administração escolar:** introdução crítica. 14 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____ Gestão democrática da escola pública. São Paulo: Ática, 2002.

ROMÃO & PADILHA. Diretrizes escolares e gestão democrática da escola. São Paulo: Cortez, 1997.

SILVA, Jerônimo Jorge Cavalcante. **Gestão escolar participada e clima organizacional.** Gestão em Ação, Salvador, v.4, n.2, p.49-59, jul./dez, 2001.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org). **Projeto Político Pedagógico da Escola:** uma construção possível. Campinas: Papirus, 1995.

APÊNDICE: ENTREVISTA COM O GESTOR (DIRETOR ESCOLAR)

1- Que relação você encontra entre a gestão democrática participativa e a atuação do diretor para uma qualidade no ensino?

2- Qual a sua concepção de Gestão Democrática Participativa?

3- Quais as características que considera essenciais para um bom gestor?

4- Você considera que sua participação é importante para o sucesso da escola? Justifique:

5-Como deve ser a postura do gestor com relação ao setor pedagógico?

6- Que avanços ou possibilidades você observa nas escolas com relação à efetivação da gestão democrática participativa como ato educativo?

REFLEXÕES EPISTEMOLÓGICAS SOBRE SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO: APROXIMAÇÕES EDUCACIONAIS ENTRE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL E A PRÁXIS FREIRIANA E HUMANIZADORA[1]

César Ferreira da Silva[2]
Luiz Guilherme Sant'Angelo[3]

"A Educação, qualquer que seja ela, é sempre uma teoria do conhecimento posta em prática."
Paulo Freire

1. Introdução

Devido às mudanças que vêm ocorrendo na prática pedagógica, avaliar não se pode restringir aos julgamentos sobre sucesso ou fracasso do aluno, mas deve ser compreendido como um conjunto de atuação que tem a função de alimentar, sustentar e orientar a intervenção pedagógica. Deve adquirir caráter diagnóstico durante o processo de ensino-aprendizagem, visando o pleno desenvolvimento dos alunos.

Em se tratando de avaliação, deve-se levar em conta que todos os alunos são diferentes em suas capacidades e/ou potencialidades, motivação, ritmos, maneiras de aprender, desenvolvimento e dificuldades. Negar essa pluralidade

---

[1] Parte do conteúdo do texto publicado originalmente no livro dos autores do presente Capítulo intitulado: *Educação, Política e Cultura: Um olhar da práxis de Paulo Freire nas Políticas Públicas no Trabalho do Psicólogo*, Editora Novas Edições Acadêmicas, 2020.

[2] Bacharel em Psicologia e Psicólogo pela Faculdade Pitágoras, Poços de Caldas/MG, (2017). Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional (2019). Mestrando em Educação UNICAMP (2020), Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos (GEPEJA) na mesma Universidade. Autor do Livro: A Influência da Sociedade no Adoecimento Psíquico: Reflexões Contemporâneas de uma Sociedade Adoecida (2019). Autor de Livros, Capítulos de Livros e Artigos Científicos. Possui experiência na área de Psicologia Clínica e Psicologia Social com ênfase em Desigualdades e Vulnerabilidades Sociais, Educação e Adoecimento Psíquico. Eixos de Pesquisa: Psicologia Social, Educação Popular, Sociologia da Educação, Educação Escolar. Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas/SP. cesarfs.dasilva@gmail.com

[3] Bacharel em Psicologia e Psicólogo pela Faculdade Pitágoras, Poços de Caldas/MG, (2015). Especialista em Psicologia Clínica pela UNIARAS, (2019). Pesquisador e Profissional na área social desde 2012, lutando pela garantia dos direitos da criança e do adolescente. Na Clínica atua a partir da Psicologia Corporal Reichiana, conduzindo os pacientes a uma experiência de reintegração de mente e corpo com a finalidade de uma vida saudável mais plena e integral. Possui experiência na área de Psicologia Clínica e Psicologia Social com ênfase em Vulnerabilidades Sociais e Adoecimento Psíquico. Eixos de Pesquisa: Psicologia Social e Psicologia Clínica. Faculdade Pitágoras, Campus Poços de Caldas/MG. guisantangelo@hotmail.com

significa negar a própria natureza da escolha que é rica em especificidades que propiciam desafios constantes aos educadores. Nessa perspectiva torna completo para o professor e para a escola um processo de avaliação único e adequado.

Nem sempre o professor tem definido os objetivos que quer alcançar com seus alunos. Nesse sentido, a avaliação, muitas vezes, tem sido utilizada mais como instrumento de poder nas mãos do professor, como feedback para os seus alunos e para o seu próprio trabalho. Na realidade, é comum ouvir dos professores, os famosos "chavões" sempre indicando o desempenho ruim de alguns alunos, esquecendo-se de que esse desempenho pode estar ligado a outros fatores que não só o contexto escolar. Dessa forma é de fundamental a importância e o aprofundamento teórico desse tema e estudos de casos para maior reflexão sobre os caminhos que a avaliação está trilhando.

Feitas essas considerações, cabe, então, definir o desenho deste trabalho. Assim sendo, o presente estudo se estrutura da seguinte maneira: inicialmente será apresentada uma análise sobre os temas Cultura e Educação. Em seguida caracterizar-se-á a Avaliação na Educação Infantil e, partir daí, dados da pesquisa teórica serão apresentadas, tendo em vista a caracterização de experiências construídas na discussão dos autores. Por fim serão apresentadas as análises dos dados desenvolvidos a partir da estrutura teórica apresentada pelo referencial teórico desta forma possibilitando melhor compreensão da dimensão construída por esta pesquisa.

Certos que o caminho a se trilhar será de desafios e reflexões que levam-nos a nos interrogar questionarmo-nos, como estamos trabalhando com nossos alunos? Estamos proporcionando a transmissão de conhecimento como ferramenta de transformação social? A avaliação psicológica pode nos ajudar até que momento? De acordo com esses imaginários temos muito com que nos lapidar e o transcorrer dessa pesquisa possibilitará almejarmos novos olhares psicopedagógicos para assim olharmos nossos alunos com um viés mais humanizador e termos esperança na educação como ferramenta de transformação humanizadora e inclusiva.

2. Referêncial Teórico

2.1 Cultura e Educação, Um olhar humanizador na práxis Freiriana

Desconsiderar o aspecto Cultural da dimensão da educação é muito impróprio para se pensar uma educação humanizadora e inclusiva, a discussão das dimensões culturais da educação se torna muito importante, desta forma recorrer-se-á, as contribuições de Raymond Williams para abrilhantar a discussão ao panorama educativo/cultural, Williams é um professor e Culturalista Galês, que escreve sobre Cultura, Literatura e Educação, fundador do chamado estudos Culturais, se tornou uma das maiores referencias teóricas no quesito a crítica

cultural contemporânea, sobretudo pelo poder de reflexão e seu enlace educacional. Isto posto, pode-se entender que Williams tem um grande apresso pela educação e seu processo transformador no ser humano. Mas ele vai além - em diversas obras escreve sobre a importância da educação como algo comum e ordinário, acredita que é através da educação e das experiências pessoais que podemos contribuir para superação de problemas sociais:

> [...] todos reconheçamos que a educação é algo comum, ordinário: trata-se, antes de mais nada, do processo de dotar todos os membros de uma sociedade com a totalidade de seus significados comuns e com as habilidades que lhes possibilitarão retificar esses significados, à luz de suas próprias experiências pessoais e comuns (WILLAMS, 2015, p. 21).

Avançando a na dimensão educacional e cultural em Williams, a estudiosa ANJOS (2017, p. 23) nos mostra com muita maestria que "para Williams, a palavra cultura é uma das mais complexas e mais complicadas de se explicar, por conta do desenvolvimento histórico e dos seus diferentes significados e sentidos já empregados em diversas línguas, que variam, por exemplo, entre o sentido de cultura como modo de vida de um povo ou a cultura como prática das atividades intelectuais, especialmente artísticas." (Apud, WILLIAMS, 2003).

Ainda ANJOS (2017) apresenta que o autor justifica sua sistematização em torno da palavra "cultura" no seguinte trecho:

> A cultura é uma das duas ou três palavras mais complicadas na língua inglesa. Em parte, isso se deve ao seu complicado desenvolvimento histórico em várias línguas europeias, mas, principalmente, porque hoje veio a ser usado para conceitos importantes em várias disciplinas intelectuais diferentes e vários sistemas de pensamento distintos e incompatíveis (WILLIAMS, 2003, p. 87, tradução nossa).

Mesmo com toda complexidade atribuída à palavra "Cultura", Williams avança em suas reflexões e nos apresenta que a cultura é algo comum, em todas as sociedades e em todos os modos de se pensar da vida humana. (WILLIAMS, 2015, p. 06). Pode-se conceber que o autor apresenta que a cultura está contida em todas as possibilidades de se viver em sociedade e, por conseguinte, até no modo que pensamos sobre nós mesmos e como vivemos em sociedade. Sendo assim, o ser humano seria reflexo dessa cultura inexoravelmente, e os comportamentos e mudanças promovidos fazem parte dessa cultura, como explana Williams novamente: a cultura é comum: em meio a todas as mudanças vamos nos ater a isso. (WILLIAMS, 2015, p. 08).

Se a cultura é algo comum como nos apresentou Williams, podemos interpretar que o ser humano a constrói cotidianamente em suas relações em sociedade. No entanto, pode-se perceber que o processo cultural da vida humana é um fenômeno que vem sendo pouco aprofundado teoricamente e Williams apresenta grande potencial heurístico para contribuir nos estudos dos fenômenos

culturais, tão qual na compreensão dos processos e características da cultura escolar, seja tanto em pesquisas teóricas acadêmico quanto nos olhares cotidianos da dimensão cultural da sociedade.

Como Williams nos apresentou que a cultura é um modo de produção da vida humana, é importante destacar uma reflexão sobre o conceito de cultura, para dar luz à aproximação de suas ideias a pratica educacional humanista de Paulo Freire, em que está contida em seu ensaio sob o nome de "A Cultura é Algo Comum", de 1958, que se encontra editado no livro intitulado "Recursos da Esperança", onde o mesmo exemplifica de seguinte forma:

> A cultura é algo comum a todos: este o fato primordial. Toda sociedade humana tem sua própria forma, seus próprios propósitos, seus próprios significados. Toda sociedade humana expressa isso nas instituições, nas artes e no conhecimento. A formação de uma sociedade é a descoberta de significados e direções comuns, e seu desenvolvimento se dá no debate ativo e no seu aperfeiçoamento, sob a pressão da experiência, do contato e das invenções, inscrevendo-se na própria terra. A sociedade em desenvolvimento é um dado e, no entanto, ela se constrói e se reconstrói em cada modo de pensar individual. A formação desse modo individual é, a princípio, o lento aprendizado das formas, dos propósitos e dos significados de modo a possibilitar o trabalho, a observação e a comunicação. Depois, em segundo lugar, mas de igual importância, está a comprovação destes na experiência, a construção de novas observações, comparações e significados. Uma cultura tem dois aspectos: os significados e direções conhecidos, em que seus integrantes são treinados; e as novas observações e os significados que são apresentados e testados. Esses processos são ordinários das sociedades humanas e das mentes humanas, e observamos através dele a natureza e uma cultura: que é sempre tradicional quanto criativa; que é tanto os mais ordinários significados comuns quanto os mais refinados significados individuais. (WILLIAMS, 2015, p. 05)

Sob a reflexão deste trecho, Williams quer chamar atenção para a interpretação errônea que se faz sobre cultura e seu papel estético que tem influência no meio social. Cabe aqui ressaltar que a cultura estética estaria sob a ótica e o alcance de mentes e pessoas privilegiadas, e que esta também pode ser entendida como sendo a famosa cultura erudita, que tanto se é falada no senso comum. Williams, neste sentido, quer destituir essa concepção e chamar atenção que a cultura é ordinária e, portanto, é produzida por todos, e que é erroneamente associada ao conceito cultura de massa. O Professor Mariano (2016) no qual tem avançado significativamente nos Estudos Culturais na ótica de Williams, mais uma vez contribui e exemplifica melhor essa concepção da seguinte forma:

> Não há cultura de massas, há, sim, formas de ver o povo como massa e produzir uma espécie de cultura que não é feita por ele, mas para ele. O que propõe o autor é reconhecer que o termo popular revela uma característica essencial da cultura: o de ser produzida pelo povo e não para ele. Todavia, Williams não nega a acepção estética que relaciona cultura às obras de arte. O que ele propõe é o reconhecimento de que um modo de vida de um povo não pode ser estabelecido de cima para baixo, descartando o conceito de experiência concreta do vivido. É ali, no cotidiano, que os modos de vida ganham sentido e

> são sentidos subjetivamente a partir das condições materiais que estão dadas. (MARIANO, 2016, p. 338)

Assim como Williams nos apresenta que a experiência é um importante aspecto doravante aos comportamentos ordinários de uma cultura e, consequentemente, ao ambiente social em que se encontra inserida, o mesmo abrilhanta essa proposição na conjectura seguinte: uma cultura são significados comuns, o produto de todo um povo, e os significados individuais disponibilizados, o produto de uma experiência pessoal e social empenhada de um indivíduo. (WILLIAMS, 2015, p. 12.) Williams, portanto, mostra-nos que não se pode descartar as experiências constituídas de um indivíduo, pois elas estão interconectadas com todo e qualquer comportamento realizado pelos indivíduos sociais.

Estruturado então os aspectos culturais da dimensão social/educacional, adentar-se-á as contribuições de Paulo Freire e Humberto Maturana a uma práxis da amorosidade e humanística, para podermos trabalhar com nossos alunos na dimensão psicopedagógica. Avançando então nas proposições dos autores por alguns imaginários dentro da perspectiva educacional e em nosso atual momento de crise social, claro está que não podemos deixar de acreditar em pensamentos em termos de esperança, liberdade e de autonomia, acreditamos que seja de muito bom gosto, apropriarmo-nos das reflexões de "Humberto Maturana" (2002) e do pensador que já trabalhamos bastante em momentos anteriores deste texto, "Paulo Freire" (1987), e procurarmos aproximar alguns conceitos e reflexões dialogando-os em uma perspectiva de uma educação universal e para todos que ultrapasse e rompa as fronteiras entre países e povos. Pois bem aprofundemos as reflexões de cada autor e as coloquemos em diálogo. O conceito de "educação" em Maturana traz-nos reflexões da seguinte forma.

> A educação como sistema educacional configura um mundo, e os educandos confirmam em seu viver, o mundo que viveram em sua educação. Os educadores, por sua vez, confirmam o mundo que viveram ao ser educados no educar. A educação é um processo contínuo que dura toda a vida, e que faz da comunidade onde vivemos um mundo espontaneamente conservador, ao qual o educar se refere. Isso não significa, é claro, que o mundo do educar não mude, mas sim que a educação, como sistema de formação da criança e do adulto, tem efeitos de longa duração que não mudam facilmente (Maturana, 2002, p. 29).

A perspectiva da educação em Maturana mostra-nos uma visão bem abrangente nos efeitos de longa duração na vida de cada indivíduo social, mostrando-nos que sua aprendizagem é continua e não se altera tão facilmente e pode durar a vida toda, para Freire, no entanto a educação é entendida através de uma forma de mudança, transformação, libertação e autonomia, vejamos a fala de Freire (1987, p.36). Deve ser uma força de mudança e de libertação, nem alienada e nem alienante. É uma relação entre educando, educador e o mundo que se dá na interação entre prática e teoria. "Educação para o homem-sujeito"

não podemos deixar de notar que tanto a educação em Freire quanto em Maturana são expoentes singulares para cada teórico e que formam e buscam abarcar a sociedade em sua totalidade como perspectivas de transformação social e política, acreditando que ela configura o mundo entre os educadores e educandos mesmo que eles tenham suas singularidades.

Avencemo-nos nas aproximações dos conceitos agora dialogando o conceito de "autonomia", para Freire é vista como:

> A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitosas da liberdade. (FREIRE, p. 41)

Freire enfatiza neste trecho que o amadurecimento é um processo de vir a ser, porem esse processo ocorre no tempo de cada indivíduo de acordo com suas potencialidades, as experiências estimuladoras são carro chefe para tornar o indivíduo do vir a ser em agente de sua prática libertadora.

Já em Maturana (2002) a autonomia é apresentada em uma perspectiva um pouco diferente, vejamos: Sua concepção de autonomia do ser vivo é a "autopoiese[4]". Maturana pensa o conhecimento a partir da autopoiese e entende cada ser como sistema fechado, auto organizado e auto organizável. Para o autor, isso só é possível porque cada ser é em relação. O que determina, em última análise, a organização do ser vivo é sua própria autopoiese. De acordo com Todaro e Boccia (2014, p.175) o que desencadeia é a relação que se estabelece entre vivo, meio-vivo. O organismo se autogera, mas só o faz na relação com outros organismos. Vejamos que mesmo que pareçam distintos a possível aproximação entre o conceito sob a ótica de cada autor fica nítido que o pensamento de inter-relação, pois cada indivíduo/organismo, está em correlação, com o ambiente e consequentemente em sociedade o que faz dele, um ser apto para se relacionar e de alguma forma se transformar, se tornar autônomo.

Abordar-se-á mais um conceito que transita em várias obras de cada autor, sendo este o conceito de "linguagem" que talvez possa um dos mais importantes até então aqui construídos, devido sua relevância na função social de comunicação e interpretação de símbolos. Segundo Freire (1997, p. 56) a

---

[4] Auto-poiesis (do grego *auto* "próprio", *poiesis* "criação") é um termo cunhado na década de 1970 por Francisco Varela e Humberto Maturana para designar a capacidade dos seres vivos de produzirem a si próprios. Segundo esta teoria, um ser vivo é um sistema autopoiético, caracterizado como uma rede fechada de produções moleculares (processos), em que as moléculas produzidas geram, com suas interações, a mesma rede de moléculas que as produziu. A conservação da autopoiese e a adaptação de um ser vivo ao seu meio são condições sistêmicas para a vida. Portanto, um sistema vivo, como sistema autônomo, está constantemente se autoproduzindo, autorregulando e sempre mantendo interações com o meio, onde este apenas desencadeia no ser vivo mudanças determinadas em sua própria estrutura, e não por um agente externo (Maturana, 2015).

linguagem é uma forma de comunicação carregada por relações de poder. Manifestação do pensamento tanto ingênuo, quanto crítico. Mudar a linguagem faz parte do processo de mudar o mundo. Já para Maturana (2002, p.19) ela se distingue um pouco, mas não distancia-se totalmente de sua essência, vejamos então nesses dois trechos que a linguagem, "Se dá não como uma estrutura cerebral, mas como um construto das relações do ser humano com os outros. Comumente dizemos que a linguagem é um sistema simbólico de comunicação eu sustento que tal afirmação nos impede de ver que os símbolos são secundários à linguagem".

Continuando a reflexão de linguagem ele ainda completa que, a linguagem está relacionada com coordenações de ação, mas não com qualquer coordenação de ação, apenas com coordenação de ações consensuais. (MATURANA, 2002, p.19) Podemos notar então que os conceitos dentro de algumas diferenças se entrecruzam em alguns pontos, formando desta forma, proposições teóricas dialogáveis entre si, acreditamos também que a aproximação teórica entre ambos surge da capacidade interpretativa e subjetiva de cada leitor e da bagagem conceitual e referencial teórico que cada leitor possa ter, não deixando de lado a essência da imanência subjetiva que cada indivíduo possui, para então poder chegar a forma de entendimento que cada conceito proximal possa ter e contribuir quem sabe em novas proposições educacionais.

Freire a Maturana pensam congruentemente sempre em perspectivas inovadoras, e vislumbram uma "outra educação", já procuramos trazer em momentos anteriores do texto, conceitos que tentamos aproximar entre os autores buscando à priori refletir momentos educativos historicamente arraigados e seus possíveis diálogos, entre essa nova proposta de "outra educação" continuemos por conseguinte avançarmos nas reflexões das aproximações conceituais dos autores.

Um dos grandes paradigmas que movem estruturas sociais e emocionais é a mudança e esses autores trazem-nos de uma forma bem simples e sucinta suas proposições sobre essa temática, vejamos a mesma em Maturana (2002), à mudança acontece de dentro para fora e é na corporalidade que acontece nossa mudança estrutural. De acordo Todaro e Boccia (2014, p. 178), a origem das mudanças culturais está nas mudanças emocionais. Já em Freire (1996, p. 88) a mudança é o carro chefe para se obter autonomia e emancipação, Freire assim diz que a mudança: É entendida como transição e rompimento resultantes da aprendizagem. Mudar é difícil, mas necessário e possível. Pode-se então entender que Freire diz que a mudança é resultante do rompimento de estruturas até então cristalizadas e elas por muitas vezes acontecem devido ao fator da aprendizagem, a aprendizagem analogamente a Maturana pode possibilitar mudanças estruturais e culturais no indivíduo que por sua vez, tem sua origem ontológica

nas emoções, vemos então que tanto o conceito de mudança em Freire quanto em Maturana são semelhantes quando encontradas as devidas estruturas emocionais e sociais que passamos cotidianamente.

Por fim aproximar-se-á um último conceito, tendo em vista que caberia dialogar mais algumas aproximações como os conceitos de emoção, diálogo, conhecimento e política. Para tal empreitada necessitamos diante imensidão conceitual desses autores refletir, discernir e pesquisar mais para quem sabe em outro momento expor melhor e com mais propriedade essa gama conceitual que ainda vemos como possível ao diálogo, pois bem avancemos ao mais belo e importante dos conceitos entre ambos os autores, nele se faz então o conceito de "amor", para Maturana (1997, p. 184) o amor/amorosidade como ele diz é o que [..] Fundamenta o humano e ao mesmo tempo o fenômeno da socialização. É a emoção que dá possibilidade ao surgimento da linguagem. O amor é um fenômeno biológico que não requer justificação. Assim como o trecho final desta linda frase de Maturana mostra-nos que o amor é um fenômeno biológico que não requer nenhuma justificação, fica claro que o fenômeno da socialização tem papel claro no surgir e no amadurecer do amor.

Em Freire o amor é uma potencialidade da vida humana, Freire (1987, p. 79) e o seu conceito de amor mostra-nos que: O amor é uma potencialidade e uma capacidade humana. Se dá no afeto como compromisso com o outro. É condição central do diálogo. Não há diálogo se não há um profundo amor ao mundo e aos homens. Fica claro que Freire acredita em um profundo amor a sociedade e aos homens como um todo, compartilho veemente com Freire, pois se pararmos de pensar a sociedade em termos de liberdade e de esperança poderíamos voltar a barbárie, e como Maturana (2002) nos diz que somos filhos do amor, temos que vislumbrar sim uma sociedade pautada no amor, no reinventar-se, na autonomia social e principalmente em termos de paz e de esperança.

2.1.1 Ressignificação Na Perspectiva Da Avaliação Educacional Infantil

Entre os vários problemas que a educação vem enfrentando, encontra-se o da avaliação escolar. As discussões englobam desde a sua necessidade e importância até sua prática em sala de aula.

Apesar de ser a avaliação uma prática social ampla, pela própria capacidade que o ser humano tem de observar, refletir e julgar, na escola sua dimensão vem sendo utilizada, ao longo de décadas, como atribuição de notas, visando a promoção ou reprovação do aluno. Muitos professores preocupam-se em atribuir uma nota ao desempenho de seu aluno, como se o aspecto mais importante da avaliação fosse a expressão dos resultados e não seu significado e, principalmente sua função.

Os diversos teóricos ligados à educação debatem a avaliação numa nova perspectiva no sentido romper com as práticas tradicionais e conservadoras, que desenvolvem uma pedagogia voltada ao exame e à classificação do sujeito.

Nesse sentido, a avaliação assume uma função seletiva, rotulando os "menos capazes", de forma discriminatória e excludente. De acordo com Luchesi (2002), a avaliação que se pratica na escola é a avaliação da culpa. Aponta, ainda, que as notas são usadas para fundamentar necessidades de classificação de alunos, onde são comparados desempenhos de não objetivos que se deseja atingir.

Segundo Perrenoud (2002), normalmente define-se o fracasso escolar como consequência de dificuldades de aprendizagem e como a expressão de uma "falta objetiva" de conhecimentos e competências. Esta visão que "naturaliza" o fracasso impede a compreensão de que ele resulta de formas e de normas de excelência que foram instituídas pela escola, cuja execução revela algumas arbitrariedades, entre as quais a definição de nível de exigência do qual depende o limiar que supera aqueles que têm êxito daqueles que não têm.

Todavia, avaliar exige que se estabeleçam critérios, para, em seguida, escolherem-se os procedimentos, inclusive aqueles referentes à coleta de dados, comparados e postos em cheque com o contexto e a forma que foram produzidos. Nessa perspectiva, a prática escolar não pode ser feita simplesmente de forma medida, calculada, impressa por um valor numérico. Ela precisa ser perpassada por valores construídos pelos homens, buscando um projeto maior de sociedade que atenda aos interesses de toda a população.

Num processo de educação inovadora, a avaliação é um elemento indispensável para a reorientação dos desvios ocorridos durante o processo e para gerar novos desafios ao aprendiz. Os diferentes sujeitos que recriam a escola como professores, alunos e pais são sujeitos avaliados que interpretam e atribuem sentidos e significados à realidade escolar na qual estão inseridos, a partir de diferentes leituras dessa realidade, possibilitando por diversas experiências.

Desse modo os professores estão envolvidos numa tessitura marcada por uma nova forma de reflexão e avaliação da prática escolar, pensada para criar novas relações pedagógicas concebidas a partir de um olhar ampliado sobre o que é educar.

O compromisso com uma nova prática avaliativa não é simples e constitui um processo de formação de um novo professor que pensa, cria e se envolve com outra concepção de escola, de cidadania e com outra epistemologia de produção de conhecimento. Assim, alterar os processos de avaliação da aprendizagem significa: alterar os pilares pelos quais se pensa a própria escola, a relação da escola com a sociedade; alterar os referenciais considerados pontos de partida para o trabalho pedagógico; alterar os crivos de análise da realidade social e alterar os parâmetros que fundamentam a prática pedagógica.

2.1.2 Conceito de Avaliação Educacional

Na visão de Luckesi (2002), a avaliação é com um julgamento de valor sobre manifestações relevantes da realidade, tendo em vista a tomada de decisão. Ou seja, ela implica um juízo valorativo que expressa qualidade do objeto, obrigando, consequentemente, a um posicionamento efetivo sobre o assunto.

Sob a ótica de Sant'Anna avaliação é: Um processo pelo qual se procura identificar, aferir, investigar e analisar as modificações do comportamento e rendimento do aluno, do educador, do sistema, confirmando se a construção do conhecimento se processa, seja este teórico (mental) ou prático. (SANT'ANNA, 1995, p. 29 -30)

Partindo desse pressuposto, avaliação não consiste em só avaliar o aluno, mas o contexto escolar em sua totalidade, permitindo fazer um diagnóstico para sanar as dificuldades do processo de aprendizagem, no sentido teórico e prático. Observamos que avaliar demanda refletir, planejar e atingir objetivos, tendo como propósito o entendimento que o ato avaliativo articula-se ao processo educativo, social e político.

Na leitura de Libâneo (1994) avaliação é visto como: "Uma tarefa didática necessária e permanente do trabalho docente, que deve acompanhar passo a passo o processo de ensino e aprendizagem".

Avaliação é um instrumento permanente de trabalho docente, tendo como propósito observar se o aluno aprendeu ou não, podendo, assim, refletir sobre o nível de qualidade do trabalho escolar, tanto do aluno quanto do professor, gerando mudanças significativas. Para Vasconcelos (1995), a avaliação é, na prática, um entulho contra o qual se esboroam muitos esforços para por um pouco de dignidade no processo escolar. Diante dessa colocação, é significativa a percepção de uma avaliação pautada numa perspectiva transformadora, tendo como pano de fundo resgatar seu papel no contexto escolar.

A função nuclear da avaliação é ajudar o aluno a aprender e ao educador, ensinar, determinando também quanto e em que nível os objetivos estão sendo atingidos. Para isso é necessário o uso de instrumentos e procedimentos de avaliação adequados.

Para Luckesi (2002), o valor da avaliação encontra-se no fato do aluno poder tomar conhecimento de seus avanços e dificuldades. A avaliação deve ser um processo contínuo que dialogue com o todo estudado e com os demais conhecimentos adquiridos fora da sala de aula, que não se resuma ao resultado produzido pela aplicação de um instrumento, teste ou prova. Nesse sentido, o aluno precisa perceber que ele não é um fim, mas um meio, devendo o professor informar os alunos sobre os seus objetivos e analisar com eles os resultados alcançados.

Fica claro que a avaliação com base no diálogo pode promover o desenvolvimento do educando e incentiva-lo a avançar e procurar formas de transformar o meio em que vive, desmistificando, portanto, a avaliação dita tradicional. O educador, nesse caso, deve contribuir sendo mediador, incentivando a todos e à própria comunidade escolar a essa integração e participação em favor da aprendizagem escolar. A esse respeito Hoffman (1993), contempla o significado e a importância de uma avaliação mediadora, capaz de promover uma interação entre educador e educando.

O educador deve contribuir para a emancipação do educando, promovendo sua autonomia bem como a construção do conhecimento. Nesse sentido, referindo-se ao processo educativo e ao aluno, Hoffman assim esclarece:

> [...] o processo avaliativo não deve estar centrado no atendimento imediato pelo aluno das noções em estudo, ou no entendimento de todos em tempos equivalentes. Essencialmente, porque não há paradas ou retrocessos nos caminhos da aprendizagem. Todos os aprendizes estarão sempre evoluindo, mas em diferentes ritmos e por caminhos singulares e únicos. O olhar do professor precisará abranger a diversidade de traçados, provocando-os a prosseguir sempre (HOFFMAN, 2001, p. 68)

Sobre os caminhos de aprendizagem, é preciso exigir dos educadores, cuidado no lidar com o espaço da escola, fazendo com que o educando assuma um compromisso pedagógico pessoal, ao mesmo tempo em que se sinta bem. Conforme Fernandes (2001), a tarefa do professo, para além de ensinar, é a de abrir espaços para aprender, onde se deem, simultaneamente, a construção de conhecimentos e a construção em si mesmo, como sujeito criativo e pensante. Nessa perspectiva, essa construção de si mesmo como sujeito pensante, parte das interações educador – educando, fazendo com que o processo avaliativo se tornasse um ato harmonizador de troca e aquisição de conhecimentos.

Os novos paradigmas em educação devem contemplar o qualitativo, descobrindo a essência e a totalidade do processo educativo, pois esta sociedade reserva às instituições escolares o poder de conferir notas e certificados que supostamente atestam o conhecimento ou capacidade do indivíduo, o que torna imensa a responsabilidade de quem avaliar. Pensando a avaliação apenas como aprovação ou reprovação, a nota torna-se um fim em si mesmo, ficando distanciada da relação com as situações reais de aprendizagem.

Logo, o educador, ao lidar com a avaliação da aprendizagem escolar, deve ter em mente a necessidade de colocar em sua prática diária, novas propostas que visem a aprendizagem efetiva, pois a avaliação é parte de um processo, e não um fim em si e deve ser utilizada com um instrumento de formação de educandos.

2.1.3 A nova concepção da avaliação da aprendizagem: A avaliação formativa

A partir da segunda metade da década de 80, novas perspectivas abriram caminhos para o conhecimento da escola e das suas práticas. Emergiu uma nova concepção de avaliação formativa denominada alternativa emergente por Ludke (1992), emancipatória por Saul (1994) e crítica por Luchesi (1995).

A esse respeito, Dalben esclarece:

> Este novo conceito de avaliação defende uma nova concepção de trabalho pedagógico, alternando a perspectiva transmissiva de processo de ensino. Proclama uma interação permanente: professor x aluno x conhecimento e, neste contexto, o sentido da avaliação direciona-se para um processo de investigação contínua e dinâmica da relação pedagógica como um todo (DALBEN, 1999, p. 78).

De acordo com essa nova concepção de avaliação, ao professor caberá o papel de acompanhar todo o processo de avaliação, coletando dados, informações sobre os alunos e, cuidadosamente, registrando suas necessidades e possibilidades. O processo de ensino torna-se um desafio para o professor, que deverá estar atento à investigação das questões que merecem maior investimento pedagógico e, consequentemente, às alterações nos encaminhamentos didáticos. Coerentes com essa concepção de avaliação, os professores passam a conhecer melhor o retrato sociocultural do aluno, suas percepções ante as atividades da escola, seus sentimentos e expectativas.

Pretendemos, aqui, sobretudo chamar a atenção para a avaliação formativa como dispositivo pedagógico adequado à concretização de efetiva igualdade de oportunidades de sucesso na escola básica. Nesse sentido, considera-se que a avaliação formativa, sendo uma das modalidades de avaliação mais apta à utilização dos espaços de relativa autonomia que a escola púbica possibilita, é também um dos instrumentos pedagógicos que mais eficazmente podem dar viabilidade à ação docente, sobretudo quando se espera que seja "promotora de uma democracia participativa, exigida para fazer face aos novos problemas que desafiam a escola de massas numa época de globalização" (STOER, 1992, p. 74).

A esse respeito, Zabala (1998), salienta:

> Dificilmente podemos conceber a avaliação como formativo se não nos desfizermos de algumas maneiras de fazer impedem mudar as relações entre alunos e professor. Conseguir um clima de respeito mútuo, de colaboração, de compromisso cm um objetivo comum é condição indispensável para que a atuação docente possa se adequar às necessidades de uma formação que leve em conta as possibilidades reais de cada aluno e o desenvolvimento de todas as capacidades [...] um clima de cooperação e cumplicidade, é a melhor maneira de que dispomos para realizar uma avaliação que pretende ser formativa (ZABALA, 1998, p. 210).

Nessa perspectiva, a avaliação formativa aparece como instrumento de emancipação que possibilita aos professores acompanhar a aprendizagem dos

alunos, ajuda-los no seu percurso escolar cotidiano. Fundamenta-se no diálogo e no reajustamento contínuo do processo de ensino. Trata-se, todavia, de uma modalidade de avaliação trabalhosa, que exige energia, disponibilidade de tempo para acompanhar e regular os processos de ensino, para elaborar atividades pedagógicas.

2.1.4 A Avaliação na Educação Infantil

A construção da aprendizagem constitui-se por meio das diversas atividades cotidianas, que por sua vez possuem uma intencionalidade educativa promovendo assim a interação e a descoberta da criança frente ao mundo e as coisas que estão ao seu redor. Nessa perspectiva, a avaliação deve surgir como um subsídio para o professor compreender melhor o desenvolvimento da criança a fim de mapear, gradativamente seu crescimento cognitivo, social e afetivo, observando e registrando as etapas percorridas.

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidado, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com outros numa atitude básica de aceitação, respeito e confiança, assim como o acesso aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. Neste processo, a educação poderá auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis.

Portanto, a prática educativa na Educação Infantil necessita, essencialmente, da observação e do olhar do educador frente à realidade cotidiana das relações entre adulto/criança e criança/criança. O educador precisa mapear o desenvolvimento da criança através de registros e acompanhamentos diários. Surge então, a importância da avaliação como instrumento de reflexão psicopedagógica, sem a intenção de promover ou classificar o aluno.

São várias as maneiras pelas quais a observação pode ser registrada pelos professores. A escrita é, sem dúvida, a mais comum e acessível. O registro diário de suas observações, impressões, ideias etc, pode compor um rico material de reflexão e ajuda para o planejamento educativo. A incessante busca por melhorias no trabalho pedagógico, bem como, no cuidado da criança em seu processo de constituição, fazem com que a avaliação se torne um importante meio de mediar e acompanhar suas aprendizagens. A observação e o registro, constituem-se em elementos significativos para o educador apoiar sua prática. Por meio deles o professor pode registrar os processos de aprendizagem das crianças; a qualidade das interações estabelecidas com outras crianças, funcionários e com o professor e acompanhar os processos de desenvolvimento obtendo

informações sobre as experiências das crianças na instituição. Esta observação e seu registro fornecem aos professores uma visão integral das crianças, ao mesmo tempo em que revelam suas particularidades.

Segundo Hoffman (2003, p. 30): "[...] o cotidiano é planejado pelo professor a partir do conhecimento que ele adquire sobre as crianças articulado à sua proposta educativa". Entretanto, esse planejamento se reconstrói com base nos interesses, necessidades e reações das crianças a cada momento observadas pelo professor. O tempo e o espaço do cotidiano estão sempre atrelados ao possível e ao necessário de cada grupo de crianças, reestruturando-se, reconstituindo-se a partir do acompanhamento de sua ação pelo professor.

A ação mediadora do educador resulta, igualmente, num trabalho pedagógico que valoriza as experiências de vida de cada criança, suas vivências culturais, raciais, religiosas, entre outras, como elementos constitutivos do espaço institucional, ao mesmo tempo em que percebe a criança sofrendo as influências desse meio e constituindo-se como sujeito a partir dessa interação.

Dessa forma, um processo avaliativo mediador não entra em sintonia com um planejamento rígido de atividades por um professor, com rotinas inflexíveis, com temas previamente definidos para unidades de estudo, onde os conhecimentos já construídos pelas crianças não são levados em conta. Isso porque nesse caso, elas não encontram um espaço encorajador para se manifestar e se concretiza um enorme distanciamento entre as necessidades delas e o trabalho desenvolvido pelo professor. Todavia, para que a avaliação se efetive como mediação, constituindo um elo significativo entre as ações cotidianas, é imprescindível ao educador refletir permanentemente sobre as ações e pensamentos das crianças.

Dentre as práticas que produzem significados uma delas merece atenção especial: a avaliação. Na Educação Infantil ela precisa resgatar urgentemente o sentido essencial de acompanhamento do desenvolvimento e da reflexão permanente sobre as crianças em seu cotidiano como elo da continuidade da ação pedagógica. O conhecimento de uma criança é construído lentamente, pela sua própria ação e por suas próprias ideias que se desenvolvem numa direção: para maior consciência, maior riqueza e maior precisão. Portanto, mediar a ação educativa, significa para o educador a abertura de entendimento a essas permanentes possibilidades, consciente de que suas expectativas podem não corresponder às formas peculiares e próprias da criança responder às situações com que se depara.

O processo avaliativo no dia-a-dia da criança e do professor, assim como os registros de avaliação, ao longo de um período de trabalho e ao final deste, serão coerentes aos princípios apontados enquanto respeitarem a própria dinâmica da construção do conhecimento, no sentido de projetar no futuro, aquilo que a criança está e ainda irá alcançar.

Isso significa, entretanto, que a avaliação tenha por fundamento uma concepção de educação que respeite cada momento de vida da criança, no seu tempo de ser e se desenvolver, ao contrário de parâmetros de julgamento de atitudes que a rotulam, estigmatizam comportamentos, julgam-na, precocemente, incapaz. Apontar aquilo que a criança não consegue realizar ou não sabe, só faz sentido numa perspectiva de possível superação, quando o professor detém conhecimento sobre as reais possibilidades de avanço da criança e sobre as possibilidades que ele tem para ajudá-la. Do contrário, ao invés de potencializar a ação das crianças e fortalecer a sua autoestima, a avaliação pode provocar-lhes um sentimento de impotência e fracasso. Outro ponto importante a ressaltar refere-se à representação que a criança constrói sobre a avaliação. O professor deve ter consciência de que a forma como a avaliação é compreendida, na instituição e por ele próprio, será de fundamental importância para que a criança possa construir uma representação positiva da mesma.

Nesse sentido Hoffman contribui dizendo:

> Cada etapa da vida de uma criança é altamente significativa e precedente as próximas conquistas. Assim, ela estará sempre no seu "melhor" momento, enquanto ser inacabado, buscando respostas próprias ou alternativas de solução para os conflitos de natureza intelectual ou moral. Cada etapa precisa ser analisada como um projeto de futuro, com um "ainda" que não se realizou, mas que é sempre possível se lhe forem oferecidas oportunidades. Por isso a avaliação não tem sentido ao apontar resultados atingidos, pontos de chegada definitivos a cada idade ou etapa, mas precisa se voltar à investigação séria dos processos evolutivos de pensamento. (HOFFMAN, 2005, p. 44)

Tal postura avaliativa mediadora parte do princípio de que cada momento de sua vida representa uma etapa altamente significativa e precedente as próximas conquistas, devendo ser analisada no seu significado próprio e individual em termos de estágio evolutivo de pensamento, de suas relações interpessoais. Percebe-se, então, a necessidade do educador abandonar listagens de comportamentos uniformes, padronizados, e buscar estratégias de acompanhamento do desenvolvimento construtivo da criança.

3. Metodologia

Pretender-se-á encontrar uma aproximação teórica e conceitual no que versa as contribuições de Paulo Freire e Humberto Maturana a uma perspectiva da avaliação educacional no campo da Sociologia da Educação, todavia versará diálogos entre vários teóricos abrangendo horizontes da dimensão cultural da criança em sua cultura cotidiana, passando pelo contexto institucional diário na realização das nuances da avaliação educacional infantil. Para tal empreitada, a melhor metodologia que poderá responder aos objetivos propostos na presente proposta de pesquisa se constituirá na realização metodológica de uma pesquisa

teórico bibliográfica. Para tanto, é de suma importância que a pesquisa teórico bibliográfica e científica deva ter como pressuposto o rigor metodológico a clareza em seus objetivos, conhecimento e aprofundamento do tema a ser trabalhado.

O Estudioso sobre os processos metodológicos de pesquisa, Gil (2002), explana sobre o quão é importante se conhecer o rigor de uma pesquisa cientifica, vejamos no trecho seguinte que:

> Pode-se definir pesquisa como o procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos. A pesquisa é requerida quando não se dispõe de informação suficiente para responder ao problema, ou então quando a informação disponível se encontra em tal estado de desordem que não possa ser adequadamente relacionada ao problema. (GIL, 2002, p. 17)

Ainda, para Gil (2002), a principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente. (Gil, 2002, p. 45)

Em relação ao procedimento de pesquisa bibliografica, que, por muitas vezes, vem aparecendo como revisão da literatura ou revisão bibliográfica, é muito importante compreender que o pesquisa bibliográfica já contempla também aspectos da revisão de literatura, como afirma Lima e Mioto (2007) no seguinte trecho:

> Isto acontece porque falta compreensão de que a revisão de literatura é apenas um pré-requisito para a realização de toda e qualquer pesquisa, ao passo que a pesquisa bibliográfica implica em um conjunto ordenado de procedimento de busca por soluções atento ao objeto de estudo, e que, por isso, não pode ser aleatório (LIMA; MIOTO, 2007, p. 38)

Sendo assim, a pesquisa bibliográfica possibilita um amplo alcance de informações, além de permitir a utilização de dados dispersos em inúmeras publicações, auxiliando também na construção, ou na melhor definição do quadro conceitual que envolve o objeto de estudo proposto (GIL apud LIMA; MIOTO, 2007, p. 40).

Já então definidos, portanto, os parâmetros metodológicos, obedecer-se-á ao primeiro pressuposto da pesquisa bibliográfica, procedendo com a leitura do material construido no levantamento bibliográfico, que de acordo com Lima e Mioto (2007), versa sobre a importância da leitura do material pesquisado.

> No caso da pesquisa bibliográfica, a leitura apresenta-se como a principal técnica, pois é através dela que se pode identificar as informações e os dados contidos no material selecionado, bem como verificar as relações existentes entre eles de modo a analisar a sua consistência (LIMA; MIOTO, 2007, p.41)

Claro está, desse modo, que a pesquisa bibliográfica totalmente alinhada aos objetivos da presente pesquisa, permite dar total ancoramento teórico

para poder vislumbrar respostas a respeito da compreensão das estruturas teóricas da Avaliação Educacional que versam aproximações as contribuições de Paulo Freire e Humberto Maturana.

Desta forma, e com tamanha inquietação, poder-se-á mais uma vez solidificar que a pesquisa bibliográfica possui envergadura teórica tal para dar conta da presente proposta de pesquisa. Lima e Mioto (2007), mais uma vez, podem reafirmar que:

> [...] reafirma-se a pesquisa bibliográfica como um procedimento metodológico importante na produção do conhecimento científico capaz de gerar, especialmente em temas pouco explorados, a postulação de hipóteses ou interpretações que servirão de ponto de partida para outras pesquisas (LIMA; MIOTO, 2007, p. 41).

Portanto, é nesse sentido teórico metodológico, que esta pesquisa se ancorará, e em linhas gerais prostrará trazer reflexões acerca da importância de se realizar uma pesquisa que abranja teóricos que dialoguem sobre a cultura na sociologia educacional, sobre a importância de se avaliar de uma forma não excludente e emancipatória, e mais ainda de uma forma humanizadora, olhando as potencialidades das crianças, certo que os teóricos apresentados darão sustentação tal para tamanha complexidade apresentada por seu Paulo Freire, Humberto Maturana, dentre outros teóricos, está nítido que a crença em lutarmos para que a educação seja uma porta para enfrentarmos as desigualdades e opressões sociais que acontecem diariamente com nossas crianças.

4. Considerações finais

Escrever sobre novos horizontes educacionais/psicopedagógicos incertos é algo que cada vez mais se torna difícil, no entanto, vemos necessidades de sempre continuar e nunca pararmos, desta forma podendo desenvolver, criar e recriar possibilidades, sempre almejando uma sociedade justa e igualitária, que visa sempre à liberdade, autonomia e esperança para todos, parece-nos meio utópico, porem Freire e Maturana, e mesmo os autores que realizaram diálogos aos contextos da avaliação educacional acreditam, e nós também devemos acreditar e fazermos parte desse grande ideal social e de vida.

Não basta somente sonhar com uma educação de melhor qualidade, é preciso ir além de nós mesmos, de nosso comodismo e adentrar diferentes realidades sociais, para podermos encontrar mecanismos de superação da problemática social vigente, usando palavras que semeiem a liberdade intelectual e emancipatória em cada indivíduo que se encontre em sociedade, que levem ao desenvolvimento da consciência crítica e que desenvolvam autonomia política e social, na visão de pessoas que possam aprender à modificar seus saberes até então cristalizados, pensar Paulo Freire e Humberto Maturana na visão pedagógica e

também sociológica é pensar em liberdade e em esperança e o mais importante em amor ao próximo.

Desta forma podemos perceber que este texto teve como horizontes buscar delinear e mostrar cenários de atuais momentos para pensarmos a perspectiva psicopedagógica; educacional e sociológica, entre os vastos horizontes que a educação possa abranger e atingir, acreditamos também que as possibilidades de reflexões em Freire e Maturana não se encerram por aqui, aliás, podemos afirmar que são somente o começo, para um prelúdio de desejos e aspirações que possam levar à promover o amor e a esperança para nossa educação. Se pararmos de desejar a educação como prática de liberdade e autonomia, paramos de desejar o amor a nós mesmos e se paramos de desejar o amor a nós mesmos não desejaremos o amor a sociedade então poderíamos voltar a barbárie, desta forma é preciso diariamente pensar todos imaginários possíveis em termos de liberdade e de esperança.

O vislumbre que Paulo Freire e Humberto Maturana apresentaram na construção da presente pesquisa psico-educacional, podem nos mostrar claramente o horizonte educacional e social que a sociedade atual está necessitando, claro está então que mesmo com a avalanche de desigualdades sociais e educacionais trazidas por um governo sem incentivos para com a classe educacional, não podemos deixar de sempre acreditar na educação como motor propulsor de conhecimento e de uma sociedade mais justa e igualitária, estes então foram alguns imaginários para se pensar a educação em tempos de crise e em termos de esperança.

Referências

ANJOS, L. C.S. A presença de Raymond Williams em pesquisas na área de fundamentos da educação: analisando a produção das regiões sul e sudeste no período de 2010 a 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) 86 f. - Universidade Federal de Alfenas, 2017.

DALBEN, A. I. M. L. F. **A prática pedagógica e os ciclos de formação na Escola Plural.** In: DALBEN, A. I. L. F. (Org) Singular ou Plural? Eis a questão. Belo Horizonte-MG: GAME/FAE/UFMG, 2000, p. 53-66.

DALBEN, A. I. M. L. F. **Avaliação escolar e a relação com o conhecimento.** Belo Horizonte-MG: Caderno Educação, 1999, p. 74-87.

FERNANDES, A. **O saber em jogo.** Porto Alegre-RS: Artmed, 2001.

GIL, Antônio Carlos, **Como Elaborar Projetos de Pesquisa.** São Paulo: 4 Ed. Atlas. 2002.

HOFFMAN, J. **Avaliação Mediadora.** Porto Alegre-RS: Educação e Realidade, 1993.

HOFFMAN, J. **Avaliar para promover.** Porto Alegre-RS: Mediação, 2001.

HOFFMAN, J. **Avaliação na pré-escola.** Porto Alegre-RS: Mediação, 2003.

HOFFMAN, J. **O jogo do contrário em avaliação.** Porto Alegre-RS: Mediação, 2005.

LIMA, T. C. S; MIOTO, R.C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. Revista Katál, Florianópolis, v.10, p.37- 45, 2007.

LIBÂNEO, J. C. **Didática.** 2 ed. São Paulo-SP: Cortez, 1994.

LUCKESI, C. **Avaliação da Aprendizagem Escolar.** 4 ed. São Paulo-SP: Cortez, 2002.

MATURANA, H. **A ontologia da realidade.** Belo Horizonte: UFMG, 1997.

MATURANA, H.; REZEPKA, S. N. **Formação humana e capacitação.** Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

MATURANA, H. **Emoções e linguagem na educação e na política.** 3. Reimp. Tradução de José Fernando Campos Fortes. Belo Horizonte: UFMG, 2002.

MYNAIO, Maria Cecília de Sousa (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis: Vozes, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Jairo: Paz e Terra, 1987.

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

SANTANA, I. M. Por que avaliar? Como avaliar? Critérios e instrumentos. 3 ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 1995.

VASCONCELOS, C. dos S. Avaliação: concepção dialética – Libertadora do processo de avaliação escolar. São Paulo: Libertad, 1995.

ZABALA, A. **A avaliação.** In ZABALA, A. A prática educativa: como ensinar. Trad. Ernani F. F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998, cap. 8, p. 195-221.

ZABALA, A. **Enfoque globalizador e pensamento complexo:** uma proposta para o currículo escolar. Tradução Ernani Rosa. Porto Alegre: Editora Artmed, 2002.

WILLIAMS, Raymond. **Recursos da Esperança.** 1 ed. São Paulo: Editora Unesp. 2015.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade I: a vontade de saber.** 19. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2014.

GOMES, A. M. T. **Do discurso às formações ideológica e imaginária: Análise de discurso segundo Pêcheux e Orlandi.** Revista Enfermagem UERJ, Rio de Janeiro, v. 15, n. 4, p. 555-562, out./dez. 2007.

LEITE, L. G.; FEIJÓ, J. P.; CHIÉS, P. V. **Qual o gênero do brincar? Aprendendo a ser "menino" ... Aprendendo a ser "menina".** Motrivivência, Florianópolis, v. 28, n. 47, p. 210-225, maio 2016.

LOURO, G. L. Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

MAIA, A. C. B. **Identidade e papéis sexuais: uma discussão sobre gênero na escola.** *In:* MAIA, A. C. B.; MAIA A. F. (orgs.). Sexualidade e infância. Bauru: CECEMCA/UNESP, 2005. p. 32-40.

MAIA, A. C. B. *et al.* **Educação sexual na escola a partir da psicologia histórico-cultural.** Psicologia em Estudo. Maringá, v. 17, n. 1, p. 151-156, mar. 2012.

MARTINS, S. O. **Análise do discurso.** Revista Científica da Ajes, Juína, v. 2, n. 3, p. 1-7, set. 2011.

MISKOLCI, R.; CAMPANA, M. **"Ideologia de gênero": notas para a genealogia de um pânico moral contemporâneo.** Sociedade e Estado, Brasília, v. 32, n. 3, p. 725-748, dez. 2017.

MONTEIRO, M. V. P. **A construção identitária nas aulas de educação física.** Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 22, n. 69, p. 339-359, set. 2017.

MOSCONI, N. **Escola mista e igualdade entre os sexos no contexto francês.** Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 39, n. 1, p. 221-239, mar. 2014.

ORLANDI, E. P. **Análise do discurso**: princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 2013. PÊCHEUX, M. Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio. Campinas: Unicamp, 2014.

PYLRO, S. C.; ROSSETTI, C. B. **Atividades lúdicas, gênero e vida adulta**. Psico-USF, Itatiba, v. 10, n. 1, p. 77-86, jun. 2005.

RIBEIRO, J. S. B. **Brincadeiras de meninas e de meninos:** socialização, sexualidade e gênero entre crianças e a construção social das diferenças. Cadernos Pagu, Campinas, n. 26, p. 145-168, jun. 2006.

SAFFIOTI, H. I. B. **Gênero, patriarcado, violência.** 2. ed. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2011.

SOUSA, L. A. B.; GRAUPE, M. E. **Gênero e Políticas Públicas de Educação**. *In:* SIMPÓSIO GÊNERO E POLÍTICAS PÚBLICAS. 3., 2014, Londrina, Londrina, PR. Anais [...]. Londrina, PR: Universidade Estadual de Londrina, 2014. p. 1-8. ed. São Paulo: Editora Unesp. 2015.

A OFENSIVA CONTRA A CLASSE TRABALHADORA E OS IMPACTOS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO DISTRITO FEDERAL EM TEMPOS DE CRISE DO TRABALHO

Cícero Batista dos Santos Lima [1]
Reinaldo Araújo Gregoldo [2]
Marco Antonio de Carvalho [3]

INTRODUÇÃO

O marco legal da sociedade brasileira pós-período militar, a Constituição de 1988 efetivou-se como pacto social e democrático estabelecido no país. Com avaços significativos em diversas áreas, esse pacto vem sendo rompido nos últimos três anos em uma ofensiva orquestrada pelo poder hegemônico no Brasil. Questões como gênero, misogenia, sexismo, além da herança de uma cultura que se forjou no patriarcado, vêm sendo fortalecida, sobretudo, nos meios midiáticos, influenciando a opinão pública.

Não é diferente com a educação de jovens e adultos. No Distrito Federal, essa modalidade de ensino, que pode ser uma das vias para construção de uma sociedade mais justa, solidária e democrática, vem sendo fortemente atacada por setores conservadores da sociedade brasiliense. Setores conservadores que se unem ao econômico na busca por diminuição dos direitos sociais e trabalhistas dos cidadãos. É neste sentido que se torna cada vez mais urgente uma contra ofensiva por parte dos trabalhadores e alunos, a fim de tornar a EJA uma ferramenta poderosa de mudança da realidade social vivenciada por muitos brasileiros.

É necessário, portanto, chamar atenção para o olhar que se é preciso direcionar ao público da EJA, pois:

> Sem dúvida que um olhar sobre esses jovens e adultos é vê-los como alunos(as) e tomarmos consciência de que são privados dos bens simbólicos que a escolarização deveria garantir. Que milhões estão à margem desse direito. Que o analfabetismo e os baixos índices de escolarização da população jovem e

[1] Discente do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional Tecnológica (ProfEPT/IF Goiano) campus Morrinhos cicero.lima@ifg.edu.br;
[2] Discente do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional Tecnológica (ProfEPT/IF Goiano) campus Morrinhos reinaldo.gregoldo@gmail.com;
[3] Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional Tecnológica (ProfEPT/IF Goiano) campus Morrinhos : marco.carvalho@ifgoiano.edu.br

> adulta popular são um gravíssimo indicador de estarmos longe da garantia universal do direito à educação para todos (ARROYO 2005, p. 23).

Nessa perspectiva, este trabalho tem como objetivo traçar o perfil dos estudantes da EJA no contexto de duas regionais de ensino do Distrito Federal, nas cidades de Santa Maria-DF e Paranoá-DF, apontando dados de matrícula e evasão, os motivos para a permanência, abandono e retorno, desvelando assim, as dificuldades desta modalidade de ensino. Este trabalho constitui uma pesquisa de cunho qualitativo, do tipo estudo de caso, cujos dados têm como base investigação de campo realizada com os próprios estudantes da educação de jovens e adultos.

Algumas questões permearam o trabalho e serviram de norte para que se pudesse melhor compreender a realidade da EJA no Distrito Federal. Quem é o estudante da EJA? Que motivos levam-no a se martricular nesta modalidade de ensino? Quais são as razões para sua permanência e/ou desistência? Neste sentido, é importante compreender que a EJA é um instrumento de continuidade da formação escolar daqueles que por diversos motivos não puderam concluir seus estudos no tempo adequado. É importante notar e pensar que há uma "juvenilização" da EJA, que os adolescentes são presença marcante nas escolas que a ofertam. Uma grande parcela oriunda de um processo educacional fragmentado, marcado por frequente evasão e reprovação no Ensino. (PARANÁ, 2006, p. 30).

Aliás, alijar-se o trabalhador da condição de humano é nuance subjacente à protagonização da mistificação imbuída no sentido do substrato econômico presente na sociedade, do qual a escola constitui parte intrínseca e, portanto, inalienável. Desse modo

> Os interesses do capital não aparecerão nunca como interesses e intenções subjetivamente explicitados do capitalista, da classe dominante ou de seus supostos sequazes: os diretores, os professores, os especialistas. Ao contrário, é no seu aparecer *estritamente técnico* que tais interesses desempenharão sua finalidade *realmente política*. É na função *objetivamente política* de excluir as crianças pobres da escola que as *limitações técnicas* do currículo inadequado, dos programas mal dosados e sequenciados, das exigências arbitrárias de avaliação, do despreparo do professor, precisam ser captadas, se quisermos ver a escola brasileira hoje tal qual é (MELLO, 1982, p. 48)

O tema proposto para este trabalho mostra sua importância considerando que, para compreender parte da realidade da cidade de Santa Maria-DF (antigo núcleo Rural Santa Maria), atualmente não se a percebe mais aos moldes rurais, dantes predominantes. Tal saída do modo de vida rural, em que o estudo não era algo de extrema preocupação e o que valia era o trabalho braçal – visto que a escolarização no mercado de trabalho, nesse interim, não era tão necessária – instaurou no trabalhador a imperiosidade em qualificar-se atualmente.

Esse quadro histórico, porém, significa não obter, para um grande contingente de trabalhadores dessa região, a conclusão do ensino médio, ou sequer do ensino fundamental, tornando o fetichismo da qualificação (ANTUNES, 2009) mera apologia falaciosa com condão simbólico de manter a supremacia do capital sobre o humano inquestionáveis.

Analisar a nossa sociedade e traçar o perfil do estudante regular na educação de jovens e adultos é moldar limites físicos para o crescimento da cidade analisada, não que este dependa necessariamente apenas da educação, mas a educação é uma grande contribuinte. A educação de jovens e adultos constitui uma modalidade de ensino garantida pelo Estado por intermédio de políticas públicas, visando resgatar um compromisso histórico da sociedade brasileira e contribuir para a igualdade de oportunidades, inclusão e justiça social.

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 208, garante a EJA como um direito de todos, ao afirmar que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante garantia de:

> I – Ensino fundamental, obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para **todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria** [...]
>
> I – Educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para **todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria** [...]
>
> VII – Atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde" (BRASIL, 1988, p.121-122, grifo nosso).

Importante destacar que a LDB 9.394/1996 trata da EJA no seu Título V, capítulo II, como parte da educação básica, superando sua dimensão de ensino supletivo e regulamentando sua oferta a todos aqueles que não tiveram acesso ou não concluíram o ensino fundamental e médio. No Artigo 37, Parágrafos 1º e 2º, "a educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria". Isso significa que

> Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do aluno, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames. O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si. (BRASIL, 1996, p.19).

Não obstante os ataques sofridos por esta modalidade de ensino no que se refere às políticas para educação no Brasil e no Distrito Federal, cujos horizontes mostram-se na contramão do que prevê a legislação, o artigo 38, Parágrafos 1º e 2º, orienta aos sistemas de ensino manterem cursos e exames supletivos,

que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular como demostrado a seguir:

> Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão:
>
> I No nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos;
>
> II No nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos. Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames. (BRASIL, 1996, p.19-20)

Ainda que o direito esteja garantido aos jovens e adultos pela legislação pertinente, cabe ressaltar que a realidade da classe trabalhadora no Distrito Federal está marcada por uma disputa na qual forças do capital buscam aprofundar as desigualdades, a fim de lucrar com a precarização da EJA, utilizando os subterfúgios fetichizantes (ANTUNES, 2009) da máxima qualificação, empreendedorismo, empoderamento como mecanismos de responsabilização do próprio trabalhador sobre sua situação.

Essa precarização esconde a indústria dos cursos de curta duração, nos quais a formação nem sempre é no sentido de formar os sujeitos para a real emancipação, mas sim um aligeiramentos para atender às necessidades do mercado de trabalho. Cumpre destacar que nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos (Parecer CNE/CEB 11/2000 e Resolução CNE/CEB 1/2000) - na oferta e estrutura dos componentes curriculares dessa modalidade de ensino, estabelece que:

> Como modalidade destas etapas da Educação Básica, a identidade própria da Educação de Jovens e Adultos considerará as situações, os perfis dos estudantes, as faixas etárias e se pautará pelos princípios de equidade, diferença e proporcionalidade na apropriação e contextualização das diretrizes curriculares nacionais e na proposição de um modelo pedagógico próprio.

Segundo o Parecer CNE/CEB 11/2000 e Resolução CNE/CEB 1/2000, a EJA possui três funções principais, identificadas por reparadora, equalizadora e qualificadora:

> **Reparadora**, significa não só a entrada no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado: o direito a uma escola de qualidade, mas também o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano. (BRASIL, 2000, p. 7).
>
> **Equalizadora**, vai dar cobertura a trabalhadores e a tantos outros segmentos sociais como donas de casa, migrantes, aposentados e encarcerados. A reentrada no sistema educacional dos que tiveram uma interrupção forçada seja pela repetência ou pela evasão, seja pelas desiguais oportunidades de permanência ou outras condições adversas, deve ser saudada como reparação corretiva, ainda que tardia, de estruturas arcaicas, possibilitando aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da estética e na abertura dos canais de participação. (BRASIL, 2000, p. 9).
>
> **Qualificadora**, mais do que uma função permanente da EJA que pode se chamar de qualificadora. Mais do que uma função, ela é o próprio sentido da EJA.

> Ela tem como base o caráter incompleto do ser humano cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares ou não escolares. (BRASIL, 2000, p. 11).

A EJA teria, então, que oferecer uma educação capaz de atingir as necessidades de formação do indivíduo, estimulando os jovens e adultos a emergirem na sua condição social e política participando dos seus direitos. Ela atende a um público que, por motivos diversos, foi excluído da educação durante sua infância ou adolescência, considerados momentos sociais oportunos para a socialização secundária escolar.

Para que a EJA possa se aperfeiçoar, Pierro (2001) traz um adendo sobre como essa forma de ensino é pensada hoje e, para que os indivíduos possam vivenciar a aprendizagem, em meio formal ou não, ele elenca quatro pontos que podem gerar mudanças capazes de revitalizar a modalidade de ensino: a descentralização do sistema de ensino promovendo a autonomia do estudante; a flexibilização da organização curricular, assegurando a certificação equivalente ao percurso escolar escolhido; o provimento de múltiplas ofertas de meios de ensino-aprendizagem e o aperfeiçoamento dos mecanismos de avaliação.

Soares (2006), em sua tese, demonstra as características do aluno regular da educação de jovens e adultos, suas dificuldades e aspirações na conclusão do programa. Estudando o quanto o programa teve impacto na vida dos alunos nele inseridos, no contexto do seu estudo de caso, Soares constrói o perfil do estudante, as condições de estudo, de trabalho e de sua vida e formação conjunta - EJA/trabalho - seu crescimento educacional junto com o profissional, concomitantemente à esperança do professor formador em ser um agente de mudança para o aluno ali inserido.

O contexto da EJA, nacionalmente falando, é assunto delicado, embora muitíssimo necessário de ser tratado. Em muitas escolas, podemos encontrar o grande problema do abandono escolar nessa modalidade. Cardoso (2012) aponta que os alunos da EJA abandonam o curso por alguns motivos, sendo os principais - quando não relacionados ao trabalho ou à família - de ordem pessoal. Depois de algum tempo, retornam aos estudos e abandonam novamente pelos mesmos motivos demonstrados anteriormente. Mas, Cardoso (2012) também é enfática sobre a escola dentro desse contexto e que pode interferir sim, tanto positiva como negativamente na tomada dessas decisões.

Este trabalho iniciou-se com a busca por dados que mostrassem os números de aprovação, reprovação e abandono na escola de ensino fundamental, primeiro, segundo e terceiro segmentos, que se teve como objeto de estudo. Os dados aqui utilizados são do censo da Secretaria de Educação do Distrito Federal durante o período do ano letivo 2018.

Tal temporalidade foi utilizada como base considerando o ingresso do pesquisador no mestrado e seu contato com o tema, surgimento de questionamentos sobre a evasão escolar na EJA no período noturno, onde era nítida a diminuição dos estudantes presentes em sala de aula no transcorrer do período letivo.

Com isso, foi construído um quadro com base nesses dados, que possibilitou a melhor compreensão sobre o rendimento escolar das instituições na modalidade da Educação de Jovens e Adultos do ensino fundamental nos primeiros, segundos e terceiros segmentos.

QUADRO 1: CRE SANTA MARIA MATRÍCULAS/ABANDONOS EM 2018.

MOVIMENTAÇÃO	1º Segmento					2º Segmento					3º Segmento				TOTAL
	1ª Etapa	2ª Etapa	3ª Etapa	4ª Etapa	Total	5ª Etapa	6ª Etapa	7ª Etapa	8ª Etapa	Total	1ª Etapa	2ª Etapa	3ª Etapa	Total	
Matrícula Inicial em 01/03/18	71	26	64	61	**222**	197	179	263	233	**872**	424	406	372	**1.202**	**2.296**
Admitidos após 21/03/18		3	17	26	**46**	47	49	60	32	**188**	19	7	7	**33**	**267**
Afastados por Transferência	3				**3**		1			**1**	13	2		**15**	**19**
Óbito															
Matrícula Final	**68**	**29**	**81**	**87**	**265**	**244**	**227**	**323**	**265**	**1.059**	**430**	**411**	**379**	**1.220**	**2.544**
Apto sem Dependência	20	4	25	27	**76**	58	62	102	124	**346**	186	231	338	**755**	**1.177**
Apto com Dependência															
Não Apto	26	16	30	38	**110**	71	65	108	65	**309**	52	72	28	**152**	**571**
Abandono	22	9	26	22	**79**	115	100	113	76	**404**	192	108	13	**313**	**796**

QUADRO 2: CRE PARANOÁ MATRÍCULAS/ABANDONOS EM 2018

MOVIMENTAÇÃO	1º Segmento					2º Segmento					3º Segmento				TOTAL
	1ª Etapa	2ª Etapa	3ª Etapa	4ª Etapa	Total	5ª Etapa	6ª Etapa	7ª Etapa	8ª Etapa	Total	1ª Etapa	2ª Etapa	3ª Etapa	Total	
Matrícula Inicial em 01/03/18	110	120	147	101	**478**	202	224	324	315	**1.065**	393	361	294	**1.048**	**2.591**
Admitidos após 21/03/18	18	13	14	23	**68**	36	44	36	43	**159**	10	16	7	**33**	**260**
Afastados por Transferência	21	23	18	13	**75**	2	2	8	4	**16**	26	16	3	**45**	**136**
Óbito															
Matrícula Final	**107**	**110**	**143**	**111**	**471**	**236**	**266**	**352**	**354**	**1.208**	**377**	**361**	**298**	**1.036**	**2.715**
Apto sem Dependência	25	20	46	37	**128**	76	107	144	168	**495**	181	196	225	**602**	**1.225**
Apto com Dependência															
Não Apto	66	76	73	58	**273**	61	67	94	90	**312**	94	71	28	**193**	**778**
Abandono	16	14	24	16	**70**	99	92	114	96	**401**	102	94	45	**241**	**712**

Com a análise dos dados dos Quadros 1 e 2, pode-se confirmar que o índice de abandono na EJA no contexto da Regional de Santa Maria chega a

quase 20% do total de estudantes matriculados, enquanto na Regional do Paranoá, ultrapassa 15%, considerados altos índices que, se somados às reprovações (*Não Aptos*) em todos os anos, ultrapassam 34%, indicando o baixo rendimento na modalidade.

METODOLOGIA

A escolha de uma pesquisa de abordagem qualitativa do tipo estudo de caso foi de imensa discussão, porém, esta proporciona a possibilidade do uso da criatividade na formulação de métodos para a obtenção de dados, segundo Godoy (1995 p. 21):

> A abordagem qualitativa oferece três diferentes possibilidades de realizar pesquisa: a pesquisa documental, o estudo de caso e a etnografia... [considerando, no entanto, que a abordagem qualitativa, enquanto exercício de pesquisa, não se apresenta como uma proposta rigidamente estruturada, ela permite que a imaginação e a criatividade levem os investigadores a propor trabalhos que explorem novos enfoques].

Na pesquisa realizada e aqui apresentada há o uso de um estudo de caso, que é a objetivação de uma pergunta na qual se têm entrevistados, sendo esta, "quem é o estudante da EJA e quais os motivos para a sua permanência e/ou desistência nessa modalidade de ensino? ", podendo ser respondida por intermédio do uso de um questionário para a adequação do modelo de estudo qualitativo para a obtenção das respostas e sua análise.

Godoy (1995, p. 25) diz que o estudo de caso se caracteriza como um tipo de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa profundamente. Visa ao exame detalhado de um ambiente, de um simples sujeito ou de uma situação em particular. Para tanto, este trabalho se utilizou de uma ferramenta importante, o questionário. Seu uso para o contato com os entrevistados foi de extrema importância, auxiliando na obtenção de resultados para a adequação dos dados em uma pesquisa de estudo de caso de cunho qualitativo. GIL (1999, p. 124) define-o como "a técnica de investigação por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas, etc".

No sentido de ampliar os conceitos sobre a pesquisa buscou-se ainda como referencial a descrição de Marcone e Lakatos (1999) para o uso desta mesma ferramenta para interação do pesquisador com o entrevistado, permitindo a realização da pesquisa, já que

> junto com questionário deve-se enviar uma nota ou carta explicando a natureza da pesquisa, sua importância e a necessidade de obter respostas, tentando despertar o interesse do recebedor para que ele preencha e devolva o questionário dentro de um prazo razoável. (MARCONE; LAKATOS, 1999, p. 100).

O uso dessas ferramentas em um estudo de caso mais elaborado, com uma visão crítica de uma pesquisa qualitativa, proporciona o levantamento de dados de questões como sexo, cor, escolaridade dos pais, idade, desejos, anseios e perspectivas do estudante regular da EJA. Esse instrumento proporciona ao entrevistador um método mais prático para a obtenção de dados em sua análise qualitativa, constando o modelo do questionário utilizado no apêndice.

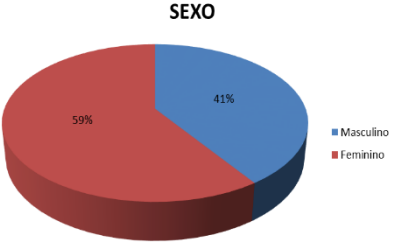
Para a pesquisa, as regionais de ensino e as escolas liberaram uma autorização na qual direção e corpo docente colaborariam na coleta dos dados, liberando as turmas para responder o questionário. Com isso, todas as turmas de primeiro, segundo e terceiro segmentos participaram da coleta, realizada em doze turmas, compostas por estudantes dos primeiros e segundos segmentos (1ª a 4ª etapa e da 5ª à 8ª etapa).

O questionário contou com 18 questões, sendo 5 de múltipla escolha e 12 abertas, respondido de forma individual, sendo que o pesquisador divulgou a pesquisa e, em dia determinado, foi à escola e aplicou o questionário aos estudantes. É importante destacar que a livre escolha em o responder ou não foi respeitada, não havendo qualquer tipo de implicação na recusa.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

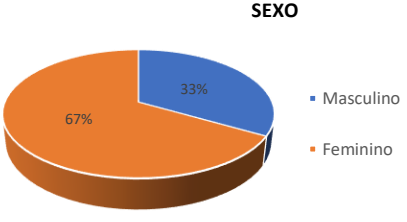
Nas salas de aula há diferentes tipos de estudantes e cada um possui uma vivência diferenciada, porém, igualmente como a sala de aula do ensino regular (infantil, fundamental e médio), o estudante da EJA possui suas próprias particularidades. Tem seu mundo, suas questões, seu trabalho, seus porquês. Os questionários aplicados revelaram algumas características desses estudantes que levam a refletir os motivos da evasão escolar. A primeira característica mencionada no questionário é o sexo, que pode ser visualizada nos Gráficos abaixo:

Gráfico 1. CRE Santa Maria



Fonte: os autores.

Gráfico 2. CRE Paranoá



Fonte: os autores.

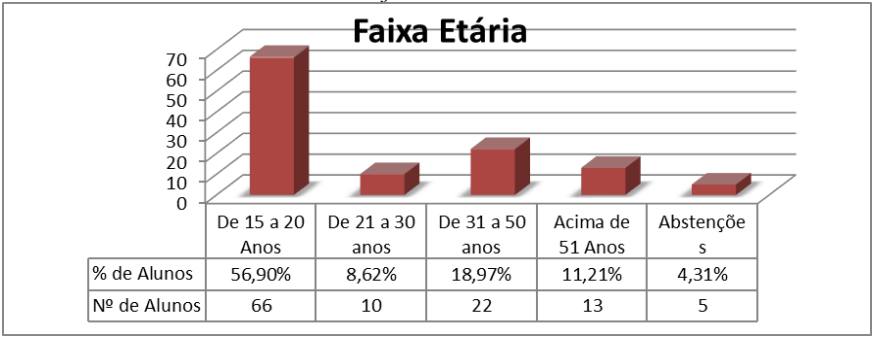
Pode-se notar que, segundo os gráficos, há quantidades diferentes de homens e mulheres havendo predominância do segundo quesito. A amostra do

Gráfico 1 totaliza 136 alunos pesquisados, enquanto a do 2, 93. Há questões também sobre as dificuldades dessa série, mencionadas mais a frente neste artigo.

> Por tradição histórica, a mulher teve sua existência atrelada à família, o que lhe dava a obrigação de submeter-se ao domínio masculino, seja pai, esposo ou mesmo o irmão. Sua identidade, segundo esses estudos, foi sendo construída em torno do casamento, da maternidade, da vida privada-doméstica, fora dos muros dos espaços públicos. E por essa tradição, construída historicamente, a mulher se viu destituída de seus direitos civis. Não podia participar de uma educação que fosse capaz de prepará-la para poder administrar sua própria vida e de ter acesso às profissões de maior prestígio. Assim, por um longo período histórico, a família, a igreja e a escola, elementos inerentes a esse processo, enquanto instituições, vão sustentar esse projeto moralizador, tutelando a mulher ao poder econômico e político do homem brasileiro. (FERREIRA, 2007, p. 15).

Visto que tantos afazeres prejudicam o retorno ao estudo regular desse gênero, que por muitas vezes não encontra espaço para o retorno ou até mesmo oportunidade, as questões de gênero analisadas podem nos guiar a outra interpretação do perfil do aluno regular, no qual a faixa etária também é determinante em algumas séries/anos, podendo-se verificar no gráfico abaixo a evasão interruptiva das trajetórias acadêmicas.

Gráfico 3. Faixa etária dos estudantes da EJA.



	De 15 a 20 Anos	De 21 a 30 anos	De 31 a 50 anos	Acima de 51 Anos	Abstenções
% de Alunos	56,90%	8,62%	18,97%	11,21%	4,31%
Nº de Alunos	66	10	22	13	5

Fonte: os autores

É inegável que há uma juvenilização da EJA, evidenciado o gráfico acima o percentual de 56,90% alunos entre 15 a 20 anos, visto que sua frequência está condicionada ao fato da extinta aceleração ser substituída pela EJA. O segundo maior grupo de alunos possui idade entre 30 e acima de 51 anos sendo, respectivamente, 18,97% e 11,21%, que já vieram com um histórico de um grande período sem estudar e agora possuem a oportunidade para a conclusão do ensino regular.

> As classes de aceleração, que começaram a ser implantadas a partir da aprovação da Lei de Diretrizes Bases da Educação Nacional (LDB), em 1996, têm a finalidade de colocar o estudante na série adequada à sua idade ou mais próximo dela. Nos cinco anos analisados, a taxa de distorção idade-série no ensino fundamental baixou de 44% para 33,9%. (INEP, 2011).

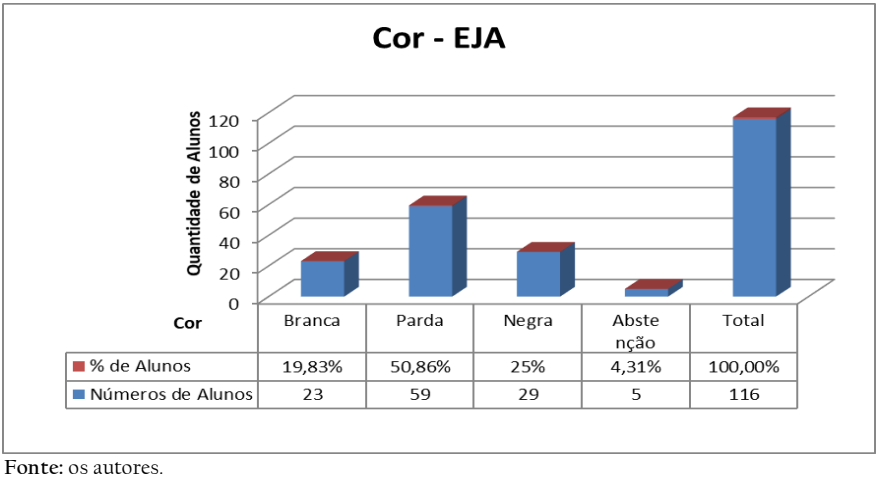
Andrade (2004) aborda a entrada de jovens na EJA, que é um dos atuais desafios dessa modalidade de ensino:

> Valorizar o retorno dos jovens pobres à escolaridade é fundamental para torná-los visíveis, já que representa a chance que, mais uma vez, esse jovem está dando ao sistema educacional brasileiro de considerar a sua existência social, cumprindo o direito constitucional de todos terem acesso à escolaridade básica. (ANDRADE, 2004, p. 51).

Traçando o perfil de gênero e faixa etária, também podemos indicar a cor, definição que iremos usar nesse estudo devido à grande discussão no meio, hoje, sobre a utilização do termo raça nos estudos:

> Há atualmente duas discussões em torno do conceito de raça no Brasil: a discussão acadêmica, que cada vez mais tende a considerar a inexistência de diferenças raciais, esvaziando a ideia de raça como conceito; e o imaginário social, para o qual raça é uma realidade, ainda que o discurso dominante nesse imaginário seja o da miscigenação. Se a ciência hoje tende a afirmar que só existe uma única raça humana, o conceito de diferenças raciais está tão arraigado na sociedade brasileira que talvez ainda demore bastante tempo para que essa nova crença científica seja incorporada ao senso comum. (SILVA e SILVA, 2006).

Gráfico 4. Cor dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos.



Cor	Branca	Parda	Negra	Abstenção	Total
% de Alunos	19,83%	50,86%	25%	4,31%	100,00%
Números de Alunos	23	59	29	5	116

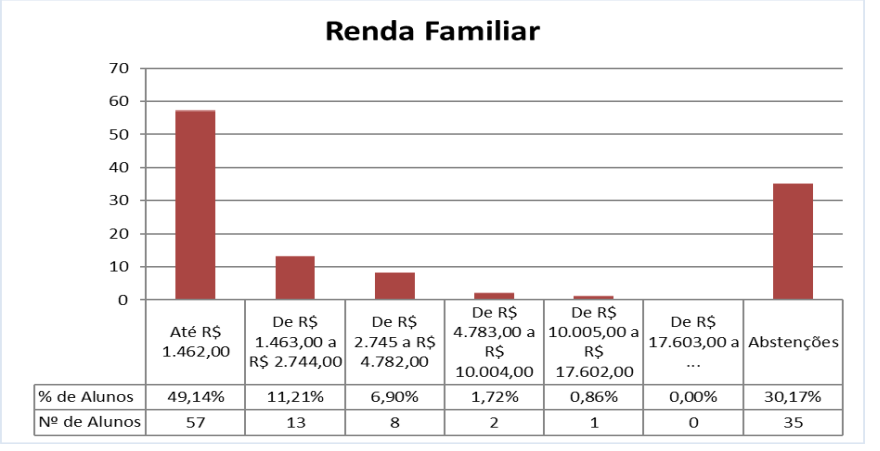
Fonte: os autores.

O Gráfico 4 mostra a predominância, na escola pública da educação de jovens e adultos, de alunos de cor parda. A quantidade de alunos autodeclarados negros é maior do que os estudantes de cor branca, isso evidencia que as camadas mais pobres tendem a deixar a escola em algum momento da vida. As abstenções aconteceram, se apresentando com índice de 4,31%, cerca de 4% da turma não quis ou não conseguiu declarar sua cor. Segundo Ramos (2010), a educação está intrinsecamente relacionada com o trabalho, ou seja, a má

educação proporciona a oportunidade de um trabalho mal qualificado, vice-versa para a boa educação, que gera um trabalho qualificado:

> De fato, a emergência das profissões modernas é consequência da divisão social e técnica do trabalho, exacerbada na divisão entre trabalho intelectual e manual, sendo hierarquizadas de acordo com as classes e estratos de classes sociais que poderão exercê-las. Do ponto de vista da formação, as profissões passam a ser classificadas de acordo com o nível de complexidade que, por sua vez, se relaciona com o nível de escolaridade necessário para o desenvolvimento de cada uma delas. É nesse sentido, então, que os contextos produtivos vão colocando exigências para a educação, seja de aprendizagens básicas, seja das aprendizagens específicas para o exercício profissional. (RAMOS, 2010, p. 75).

Gráfico 5. Renda familiar dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos.



	Até R$ 1.462,00	De R$ 1.463,00 a R$ 2.744,00	De R$ 2.745 a R$ 4.782,00	De R$ 4.783,00 a R$ 10.004,00	De R$ 10.005,00 a R$ 17.602,00	De R$ 17.603,00 a ...	Abstenções
% de Alunos	49,14%	11,21%	6,90%	1,72%	0,86%	0,00%	30,17%
Nº de Alunos	57	13	8	2	1	0	35

Fonte: os autores.

No Gráfico 5 é possível reparar que a quantidade de alunos que se encontram na faixa de renda familiar até R$1.462,00 é superior a qualquer outra faixa. No caso dos estudantes vinculados à regional de ensino do Paranoá, embora não conste na amostragem diagramal, a predominância das rendas familiares também se atina a esse valor monetário, contabilizando-se o total de 72,04% (67 alunos).

Outro dado que chama a atenção é a abstenção em todas as turmas, atingindo 35%. Característica importante levantada foi se os alunos que estão cursando a EJA já passaram por reprovação em alguma série, como podemos ver nos Gráficos 6 e 7:

Gráfico 6. Reprovação - CRE Santa Maria.

Gráfico 7. Reprovação - CRE Paranoá.



Fonte: os autores.

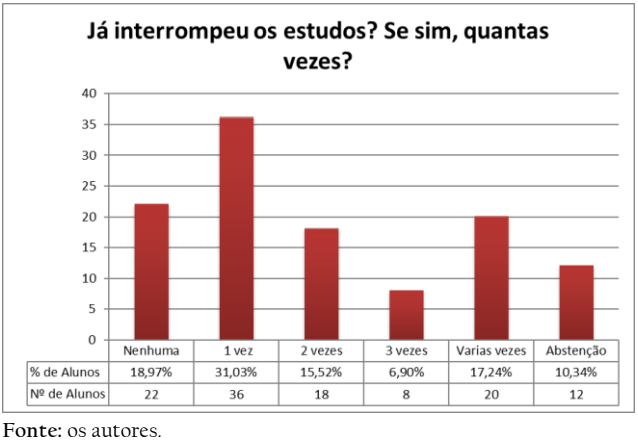


Fonte: os autores.

Assim, é demonstrado que muitos jovens e adultos vêm de trajetórias escolares interrompidas, marcadas por reprovações, frustrações e não atingiram um processo de aprendizagem significativo. Nesse sentido, um dos desafios é repensar formas de mobilização dos sujeitos para retomarem o seu percurso educativo, integrando a educação com as áreas do trabalho, saúde, tecnologia, sustentabilidade, cultura e lazer na formação integral dos cidadãos.

Abordando especificamente a interrupção dos estudos em qualquer fase da vida (Gráfico 8), encontram-se respostas surpreendentes como, por exemplo, cerca de 31% dos entrevistados terem interrompido devido motivos de gravidez precoce e responsabilidades econômicas com a família.

Gráfico 8. Interrupção de estudos.



	Nenhuma	1 vez	2 vezes	3 vezes	Varias vezes	Abstenção
% de Alunos	18,97%	31,03%	15,52%	6,90%	17,24%	10,34%
Nº de Alunos	22	36	18	8	20	12

Fonte: os autores.

Então, o que dizer do perfil do aluno da EJA? São alunos em sua maioria pardos, em faixa etária de 15 a 20 anos e com renda familiar predominante de até R$1.462,00, que já passaram por reprovações e interromperam os estudos pelo menos uma vez durante o percurso escolar. Porém, se esse pressuposto é real, quais são as intenções do aluno inserido neste modelo educacional?

Analisando as respostas, na seção; "quais os planos após a conclusão da EJA?", vê-se muitas relacionadas a um futuro melhor, melhorar de vida, a realização de um concurso público, o ingresso em uma universidade ou até mesmo em um curso técnico/profissionalizante.

Vendo as ideias de Ramos (2010), conclui-se, por dedução, que as cidades de Santa Maria-DF e Paranoá-DF se encontram contempladas nesta realidade, na qual é necessário o bom estudo para o desenvolvimento pessoal, uma mudança de vida, um bom emprego, ou seja, a formação é necessária para a realização profissional.

Imprescindível faz-se, portanto, determinar o porquê de o aluno voltar a estudar, particularmente na EJA, quais suas motivações e até mesmo as desmotivações. Além dos motivos para o término da EJA, há também para a desistência. Os estudantes foram questionados em: "O que te desmotiva a estudar?". As respostas foram extremamente variadas, porém vale destacar:

- Nada - sim, muitos disseram que nada os atrapalha no estudo, que se sentem feliz realizando a EJA e que não tem nenhum incomodo durante as aulas.
- A insegurança - a falta de segurança é evidente. Santa Maria-DF é considerada uma das cidades mais perigosas do Distrito Federal segundo dados no site da SSP-DF (Secretaria de Segurança Pública do Distrito Federal). O fato da EJA ser noturna não contribui para a melhora do sentimento de insegurança. Muitos alunos até mesmo comentaram sobre a necessidade de segurança dentro e fora das escolas.
- O cansaço - o fato do aluno da EJA estar inserido em dois mundos ao mesmo tempo, ele é um estudante/trabalhador, corrobora para o cansaço e desistência. Santos (2001) cita o fato dos percalços na educação, ou seja, eventos que interrompem os estudos e/ou contribuem para a desistência do ingresso na EJA.

Alguns alunos citam o fato de que o professor da EJA, muitas vezes, não demonstra determinação ou demonstra falta de compreensão com os próprios alunos, promovendo uma atmosfera desestimulante de aprendizagem, ou seja, muitas vezes, tudo é a mesma coisa, ou a didática do professor não é suficiente para o aluno conseguir interpretar aquilo que o professor fala em sala de aula.

Faltam modelos educacionais visíveis e mais didáticos para a compreensão de alguns fenômenos muito obscuros aos alunos, em aulas de Ciências Naturais que podem até desestimulá-los na compreensão e/ou efetuação das atividades em sala, acarretando desistência ou ausência dessas aulas por serem consideradas "mais difíceis".

Por fim, o transporte público brasileiro não é tão eficiente, muitas vezes tornando-se dor de cabeça, e é um dos motivos citados pelos alunos para a desistência na EJA como um dos agentes desmotivadores. O acesso ao ônibus pode ser difícil na volta para casa ou até mesmo no deslocamento do trabalho para a escola. Muitos alunos trabalham no Plano Piloto (cidade central do Distrito

Federal), exigindo um percurso rodoviário que contabiliza 1h50m, provocando cansaço e desestímulo ao aprendizado.

O aluno da EJA possui alguns fatores que corroboram para a sua adesão e permanência, analisados em um questionário entregue em conjunto com o que traçou o perfil dos mesmos, com as perguntas a seguir. Elas evidenciam os motivos para a continuidade do cumprimento do dever de aluno na EJA, revelando aspirações, sonhos e desejos.

"Por que cursar a EJA?" Essa pergunta revelou fatores extremamente importantes para o ingresso do aluno nesta modalidade de ensino e em sua permanência. Em suas respostas, podem ser evidenciados cinco núcleos principais e algumas são excepcionais que necessitam ser divulgadas:

- Reprovação: foi sem dúvida uma das respostas com maior quantidade quando catalogadas na análise de dados, mas alguém poderia dizer: "Como assim reprovação?". Este é um fator comum e até mesmo normal a vários estudantes da modalidade EJA. O alto índice de reprovação no ensino regular nas séries finais do ensino fundamental provoca a migração do jovem ingresso pela própria instituição para a EJA, quase sempre, no horário contrário ao que o jovem estava, ou seja, um aluno que estava estudando a tarde reprovou duas ou mais vezes na mesma série é enviado para a EJA, em uma espécie de aceleração. Muitas vezes, o próprio aluno não deseja, mas acaba aceitando, pela esperança de retornar à série normal.

- Curta duração: a resposta que vale destacar foi que "a EJA é mais rápido". Sim, a EJA é uma modalidade muito mais rápida que o ensino normal, pois possibilita que o estudante conclua uma série em apenas um semestre, possibilitando o avanço do aluno para outros anos com uma incrível rapidez.

- Porém, por mais incrível que pareça, na pergunta "O que te motiva a continuar na EJA", muitos responderam que pela EJA eles conseguem aprender mais do que o ensino regular, discordando de alguns que citam o contrário, dizendo que a EJA não é tão eficaz e que pode até mesmo gerar a desmotivação por ser mais rápido e ver menos conteúdo que o ensino regular. Um dos entrevistados disse: "A EJA é bom, porém aprende quem realmente quer e se esforça", logo a curta duração é um fator positivo aos estudantes que desejam concluir o ensino fundamental de maneira rápida.

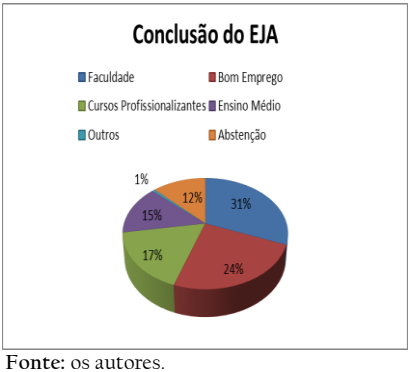
- Uma vida melhor: muitos que continuam na EJA ou reprovaram muito, ou passaram muito tempo sem estudar. Porém, ambos têm um desejo em comum, uma vida melhor, seja para a família, pais ou filhos, ou para si mesmo. O objetivo é a conclusão do ensino fundamental e, logo após, a conclusão do ensino médio, para poder ter um emprego melhor, melhorar de vida, cursar uma futura faculdade, um curso profissionalizante ou até mesmo um concurso público, como já vistos aqui por Ramos (2010).

- Oportunidade: este fator é de extrema importância. Muitos voltaram recentemente para os estudos, pois anteriormente ou estavam trabalhando ou impossibilitados por algum motivo. Sendo assim, agora, uma oportunidade excelente para continuar a estudar, sendo o retorno aos estudos, para muitos, é um sonho, principalmente para alunos com mais de 20 anos.

As respostas sobre o que motiva para a conclusão da EJA foram bastante semelhantes com as anteriores. As que mais apareceram foram: a conclusão dos estudos, melhorar de vida, realização de um concurso público, ingresso em uma universidade ou curso profissionalizante e o apoio que os familiares concedem, sem contar que alguns citam a pressão por escolaridade para "se tornar um cidadão melhor", ou seja, conseguir um bom emprego e ter uma vida decente.

Lembrando que essas respostas estavam presentes em todas as turmas analisadas, visto que todas são bastante similares, entrando nas mesmas categorias.

Gráfico 9. Conclusão da EJA - CRE Santa Maria.



Fonte: os autores.

Gráfico 10. Conclusão da EJA - CRE Paranoá.



Fonte: os autores.

Os alunos da EJA possuem muitos planos após a conclusão de seus estudos formais nessa modalidade. Poucos se abstiveram de responder, representando apenas 10% (CRE Paranoá) e 12% (CRE Santa Maria). Aos demais, concluir a EJA envolve planos como ser caminhoneiro ou ir ao exterior.

Os que pretendem imiscuir-se pelo nível superior, aparecem cursos como química, direito, medicina, letras, pedagogia ou engenharia civil. No caso da formação profissional, o foco é na escola técnica de Brasília (IFB), que contém variados cursos e grande adesão dos moradores das cidades sendo que, para os cursar, dependem da conclusão do ensino fundamental, no caso de ingresso ao Ensino Médio Integrado, ou do Ensino Médio, no caso de ingresso em técnicos subsequentes.

CONSIDERAÇÕES

O perfil do aluno regular da EJA é extremamente particular. Em resumo, é pardo, possui entre 15 e 20 anos, renda familiar baixa e pensa em ter uma vida melhor, porém, olhando pela ótica crítica, podem se retiradas conclusões mais aprofundadas. O gênero é extremamente visível, contrastando em divisão clara entre os sexos feminino e masculino. Por quê?

Há uma hipótese, já levantada aqui, de que as mulheres, apesar de suas muitas obrigações domésticas relacionadas com família, marido, filhos, casa e trabalho, de uma vida mais cansativa, acabam por buscar também melhores colocações no mundo do trabalho e na vida social. Há, também, a hipótese de que as mulheres têm mais facilidade para compressão do estudo, manifestando, assim, o desejo de poder concluir o ensino fundamental.

A cor dos alunos inseridos na EJA é definida, pelos próprios alunos, predominantemente como pardos, já que os números apresentados falam que a maioria dos alunos se autodeclaram pardos ou negros. Há pouquíssimos brancos comparando com a amostra total, ou seja, dos 209 alunos pesquisados, 88 alunos se declararam pardos ou negros.

Pode-se dizer que a cor está ligada a classe social? Não de todo, porém há uma similaridade entre a quantidade de alunos que se declararam pardos ou negros, com a quantidade de alunos que declararam ter renda até R$ 1.462,00. Pode-se observar que, em sua maioria, inexistem alunos que declararam ter renda acima de R$ 4.783,00 e uma amostragem pequena possui renda dentro dessa faixa.

Isso sinaliza que a EJA nas cidades analisadas é para indivíduos com baixa renda, mulheres e negros. Este é o perfil da escola nesse momento da pesquisa e os dados sinalizam isso, embora caibam outros estudos para levantar um perfil mais amplo em momento ulterior.

Questões como renda familiar exigem um trabalho minucioso, visto que este fator acarreta um pressuposto bem forte de que a educação está intrinsecamente ligada ao trabalho e a boa educação proporciona um bom trabalho. Por isso, a volta dos alunos à EJA. E que os estudantes com renda familiar baixa são, em sua maioria, voltados ao trabalho menos qualificado e menos remunerado, já que possuem menor acesso à informação e à qualificação, coisa que pode ser resolvida com a educação, pois, quanto maior educação, maior qualidade no trabalho intelectual, já que a tarefa mor da pedagogia é "justamente permitir que as novas gerações se apropriem, sem necessidade de refazer o processo, do patrimônio da humanidade, isto é, daqueles elementos que a humanidade já produziu e elaborou" (SAVIANI, 2013, p. 68).

O que se pode dizer então do aluno da EJA? Ele é um aluno esforçado e necessita de ajuda por parte do professor, de segurança e espaço. Os alunos veem a EJA como sendo uma segunda oportunidade para completar o ensino regular e de ser protagonistas do seu aprendizado, de seu futuro, de seu presente, de suas vidas.

Há sonhos variados, desde completar os estudos e ingressar na faculdade a virar caminhoneiro. Então, o aluno da EJA, por fim, tem suas características, luta para ter um espaço no mercado de trabalho como qualquer um, saindo da condição de uma má formação educacional e partindo para a luta que é concluir os estudos e obter uma melhor formação.

Referências

ARROYO, Miguel G. Educação de Jovens e Adultos: **um campo de direitos e responsabilidade pública.** In: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N. L. (Org.) Diálogos na Educação de Jovens e Adultos. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

ANDRADE, Eliane Ribeiro. Os jovens da EJA e a EJA dos jovens. *In*: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; PAIVA, Jane (Org.). **Educação de jovens e adultos.** Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 43-54

ANTUNES, Ricardo Luis Coltro. **Os sentidos do trabalho:** ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 2ª ed. São Paulo, SP: Boitempo, 2009.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, 5 de out de 1988. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Senado

BRASIL. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria da educação fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** Brasília; 1996.

CARDOSO, Jaqueline; FERREIRA, Maria José de Resende. Inclusão e Exclusão: O retorno e a permanência dos alunos na EJA. *In:* **Debates em Educação Científica e Tecnológica**, Espírito Santo, v. 2, n. 01(2012), p.61-76, jan. 2012.

CNE/CEB no 01/2000 e Parecer CNE/CEB no 11/2000

FERREIRA, M. J. de R. Escolarização e gênero feminino. **Um estudo de caso no EMJAT/CEFETES.** 2007. 98 f. Monografia (Especialização). Curso de Especialização do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade da Educação de Jovens e Adultos. CEFETES, Vitória, 2007.

GODOY, Arilda S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades, *In:* **Revista de Administração de Empresas**, v 35, n. 2, Mar./Abr. 1995ª, p.21-25-63. Pesquisa Qualitativa - Tipos Fundamentais. RAE-Revista de Administração de Empresas, v. 35, n. 3, maio-jun., p.20-29, 1995.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 3.ed. São Paulo: Atlas, 1996.

_____. Métodos e técnicas da pesquisa social. São Paulo: 1987.

ARCONI. M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1999.

MELL, G. N. de. **Magistério de 1º grau.** São Paulo. Cortez. 1982.

PARANÁ, Diretrizes Curriculares para Educação de Jovens e Adultos – SUED/SEED/2006.

PIERRO, Maria Clara; JOIA, Orlando; RIBEIRO, Vera Masagão. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. *In:* **Caderno CEDES,** Campinas, v. 21, n. 55, p.58-77, nov. 2001. Irregular.

Portal INEP, Melhoria do fluxo escolar reduz classes de aceleração, acesso em 02/02/2019.

RAMOS, Marise N.; FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. *In*: **Ensino Médio Integrado: Concepção e Contradições.** 1. ed. São Paulo: Cortez, 2005a.

SANTOS, G. L.; SOARES, L. J. G. Educação ainda que tardia a exclusão da escola e a reinserção em um programa de educação de jovens e adultos entre adultos das camadas populares. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** 11ª ed. Campinas. Autores Associados. 2013.

SILVA, Kalina V.: SILVA, Maciel Henrique: **Dicionário de Conceitos Históricos** – Ed. Contexto – São Paulo; 2006.

SOARES, Sônia Ribas de Souza. **As contradições na vida e no trabalho dos alunos da EJA em Porto Alegre/RS: um estudo de caso.** 2006. 187 f. Tese de Mestrado - Curso de Mestrado em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

GEOGRAFIA E CONTEMPORANEIDADE: ANÁLISE DO TEMA MEIO AMBIENTE NOS LIVROS DIDÁTICOS DO ENSINO MÉDIO

Damião Amiti Fagundes[1]

1. INTRODUÇÃO

A escolha da Coleção Geografia em Rede, da Editora FTD é relevante na medida em que é um material adotado para o ensino público em grande parte do país, nesse caso, por exemplo, este estudo se realiza no Sul do Estado do Espírito Santo, mais especificamente na região do Caparaó Capixaba onde os livros citados são os materiais didáticos adotados e usados em salas de aula.

Desta forma, o presente estudo procura fazer o enfoque da análise da temática Meio Ambiente a partir dos três volumes da Coleção Geografia em Rede, que é direcionada para alunos do 1º ao 3º ano do Ensino Médio da rede pública de ensino.

O papel da pesquisa no campo da educação, nesse contexto, é descortinar as questões atuais envolvendo os alunos para ter uma percepção mais ampla e crítica do mundo que os rodeia.

A AB´Saber (1988, p. 14) discorre sobre o espaço territorial e a proteção ambiental:

> O grande papel da comunidade científica, em qualquer sociedade, é contribuir para que a percepção dos fatos (naturais, sociais, econômicos, etc.), seja a mais próxima da realidade para que as decisões tomadas sejam as mais adequadas. Mas, de nenhum modo, o produto da ciência, em matéria de decisões, elimina o debate político da sociedade. A comunidade científica é um seguimento importante, e até mesmo decisivo em qualquer sociedade moderna, mas sua produção precisa ser entendida pelos outros seguimentos da sociedade para que se crie o "consenso" nas decisões nacionais. O que significa que a Ciência e a Universidade devem estar para os valores permanentes da sociedade e não os efêmeros desígnios do poder (AB´SABER, 1988, p. 14).

É fundamental que os educadores cumpram seu compromisso de descortinar as verdades ditas absolutas tidas nos livros didáticos sobre o Meio Ambiente, objetivo nesse estudo por se tratar de um assunto em bastante evidência na atualidade.

[1] Mestre em Ciências da Educação pela Universidad San Carlos (PY), licenciado em Geografia pela UNIMES, especialista em Geografia e Meio Ambiente pela Faculdade Dom Alberto e licenciatura em Pedagogia pela UNIRIO. E-mail: damifagundes@gmail.com.

A análise da Coleção Geografia em Rede busca compreender como esse material aborda os conteúdos tradicionais do Programa Curricular do ensino de Geografia no Brasil, uma vez que essa temática é originária do início da década de 1990, período do bojo da renovação do ensino de Geografia e dos movimentos ambientais em todo o país a partir de uma tendência mundial.

A Coleção Geografia em Rede: componente Curricular de Geografia, da Editora FTD foi projetada e lançada no mercado editorial em 2016, e se encontra em sua 2ª edição, cujos três volumes, buscam contemplar os conteúdos clássicos da matriz curricular da disciplina Geografia para o Ensino Médio.

2. O ENSINO DE GEOGRAFIA PARA O ENSINO MÉDIO

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas integrou as disciplinas Filosofia, Geografia, História e Sociologia, propondo uma ampliação e aprofundando as aprendizagens essenciais que já foram desenvolvidas na fase do Ensino Fundamental, orientando os educandos para uma formação ética.

As bases dessa formação devem ser fundadas em justiça, solidariedade, autonomia, liberdade de pensamento e de escolha, a partir da capacidade dos indivíduos de reconhecerem e compreenderem as diferenças, o respeito aos direitos humanos e à interculturalidade no âmbito social, combatendo qualquer tipo de preconceitos.

Enquanto no Ensino Fundamental, a BNCC se concentrou nos processos de tomada de consciência do Eu, do Outro e do Nós, das diferenças em relação ao Outro e nas muitas formas de organização de famílias presentes na sociedade, nos espaços e épocas históricas diversos. Nesse contexto é que são propostos os conhecimentos próprios da Geografia e da História com base na temporalidade, espacialidade, ambiente e diversidade (de raça, religião, tradições étnicas etc.), nos modos como a sociedade se organiza, nas relações de produção, trabalho e poder, considerando o processo de transformação individual do aluno, da escola, da comunidade e do mundo.

O quadro 1, a seguir, apresenta as Competências previstas no documento para a área das Ciências Sociais e Humanas Aplicadas:

Quadro 1 – Competências Específicas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas para o Ensino Médio



COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS PARA O ENSINO MÉDIO

1. Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a eles, considerando diferentes pontos de vista e tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica.
2. Analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a compreensão das relações de poder que determinam as territorialidades e o papel geopolítico dos Estados-nações.
3. Analisar e avaliar criticamente as relações de diferentes grupos, povos e sociedades com a natureza (produção, distribuição e consumo) e seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à proposição de alternativas que respeitem e promovam a consciência, a ética socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional, nacional e global.
4. Analisar as relações de produção, capital e trabalho em diferentes territórios, contextos e culturas, discutindo o papel dessas relações na construção, consolidação e transformação das sociedades.
5. Identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos.
6. Participar do debate público de forma crítica, respeitando diferentes posições e fazendo escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

Fonte: BNCC, 2017, p. 570.

A partir das abordagens das disciplinas da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas para o Ensino Médio, dentre as quais a Geografia, a BNCC estabelece o desenvolvimento das habilidades necessárias na formação dos alunos do ensino básico.

Conforme narram Castrogiovanni & Goulart (1998), a Geografia como ciência deve estar preocupada com a questão da organização do espaço e pode ser definida de forma diferenciada de acordo com o tipo de apropriação que se faz desse espaço.

Guimarães (2018) salienta a especificidade da Geografia enquanto componente curricular fundamental uma formação cidadã, considerando seu conteúdo imprescindível para todos os segmentos da educação básica brasileira.

Para que essa percepção seja alcançada pelo aluno, é indispensável que a Geografia enquanto disciplina escolar seja capaz de desenvolver a capacidade

de observação, interpretação e análise dos objetos geográficos naquilo que se refere à relação natureza x sociedade.

> A Geografia ao ser estudada, tem que considerar o aluno e a sociedade em que vive. Não pode ser uma coisa alheia, distante, desligada da realidade. Não pode ser um amontoado de assuntos, ou lugares (partes do espaço) onde os temas são soltos, sempre defasados ou de difícil compreensão pelos alunos. Não pode ser feita apenas de descrições de lugares distantes ou de fragmentos de espaço. Especificamente nos tópicos referentes à natureza é feita uma abordagem classificatória e descritiva (SILVA, 2004, p. 4).

Portanto, o estudo de Geografia no Ensino Médio deve permitir que o aluno se perceba como parte do espaço que ele ocupa, que ele compreenda os fenômenos que ocorrem nesse espaço como resultados da vida e do trabalho dos homens em um processo de produção e desenvolvimento.

Segundo Silva (2004), a Geografia como disciplina escolar deve promover uma interação entre os elementos da natureza, levando aos educandos a compreensão de que os processos naturais têm relações entre si.

No mesmo sentido Guimarães (2018) se posiciona ressaltando que os documentos de referência não eliminam a possibilidade de o professor questionar a realidade, levantar temáticas de estudo e estabelecer diretrizes no processo pedagógico. Que é, na realidade, algo muito importante e desejável do trabalho docente, especialmente no caso da disciplina Geografia.

Nesse contexto, como afirma Silva (2004, p. VII):

> O livro didático, frente às atuais condições de trabalho do professor de Geografia, torna-se cada vez mais instrumento, senão indispensável, pelo menos necessário como complemento às atividades didático-pedagógicas.

Por isso é relevante analisar a forma como os livros didáticos abordam os conteúdos propostos, como neste estudo, o Meio Ambiente.

3. METODOLOGIA DE PESQUISA

O estudo adota o método de revisão de literatura por meio da abordagem qualitativa e comparativa, a partir da análise de três volumes da coleção didática de Geografia, denominada Geografia em Rede, da Editora FDT, material este que é utilizado atualmente na rede pública de ensino estadual da região Sul do Caparaó Capixaba.

Partindo do pressuposto de que todo livro didático é carregado de ideologias e culturas que permeiam sua produção, o presente estudo procura compreender como o tema Meio Ambiente é enfocado ao longo das unidades de ensino da coleção didática.

O estudo conta ainda com a revisão literária a partir de vários artigos e obras relacionadas ao estudo do Meio Ambiente e a sociedade de consumo atual, bem como de documentos curriculares que determinam objetivos para o estudo

da disciplina Geografia no Ensino Médio, especificamente quanto à tratativa da temática do Meio Ambiente, objeto da análise.

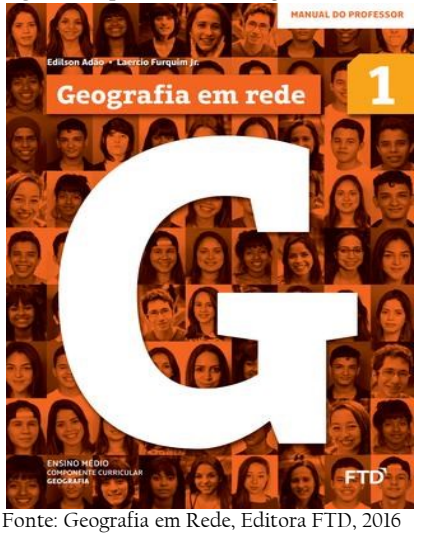
4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Para analisar e discutir a temática Meio Ambiente no Ensino Médio é necessário identificar como os autores da coleção Geografia em Rede enfocam o tema nos três volumes da coleção, entender como o conteúdo foi estruturado e qual é a proposta de inovação no ensino de Geografia que esse material trouxe para a sala de aula no que tange à tratativa dos temas tradicionais nos currículos escolares das escolas de Ensino Médio.

O conteúdo é apresentado a seguir em figuras e caixas de textos para facilitar a identificação do leitor do que são recortes do material analisado.

Essa estrutura de caixa de texto para elucidar as abordagens e lacunas que a coleção analisada traz à baila, foi inspirada em uma dissertação de mestrado defendida na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, da geógrafa Dakir Larara Machado da Silva, no ano de 2004.

Figura 1: Capa dos livros "Geografia em Rede"



Fonte: Geografia em Rede, Editora FTD, 2016

Os livros da coleção são divididos em duas unidades, Unidade 1 - A linguagem geográfica e a leitura do mundo e Unidade 2 - A dinâmica da natureza, sendo que cada unidade é dividida em onze capítulos.

Quadro 2 – Conteúdo dos Livros Didáticos analisados

Livro 1 Temas abordados relacionados ao Meio Ambiente: Solo: preservação e degradação. Riscos ambientais nos biomas do mundo (esse tema é abordado com a apresentação de um infográfico e não traz novidades, é uma abordagem tradicional sem nenhuma leitura mais crítica. **Livro 2** O destaque maior da coleção se dá no livro 2, onde no capítulo 3, intitulado A temática ambiental e o Meio Ambiente, há uma apresentação bem detalhada e discutida sobre mudanças do clima, lixo, dentre outros pontos relevantes do Meio Ambiente na contemporaneidade. **Livro 3**

Fonte: Geografia em Rede, Editora FTD, 2016

A forma como o material didático aborda a concepção do Meio Ambiente é apresentada do recorte a seguir:

Quadro 3 – Concepção sobre Meio Ambiente nos Livros Didáticos analisados

Inicialmente chama a atenção o fato de a coleção apresentar uma organização clara dos temas, ou seja, na abertura das unidades é um resumo das ideias do tema estudado, onde são mesclados imagens e textos. As atividades são exploradas por meio de gráficos e tabelas com o intuito de possibilitar uma maior aproximação com outras áreas de conhecimento através de análises. O tema "Meio Ambiente" é abordado na segunda unidade da coleção volume 1 (p.145). Sendo que o maior destaque para a temática vai para o volume 2 da coleção, onde os autores dão maior relevo ao tema Meio Ambiente. Neste sentido, os autores da coleção Geografia em Rede não aprofundam no estudo dos conceitos básicos da temática ambiental nos capítulos, repetindo os conceitos ambientais, que são facilmente encontrados em outros manuais didáticos. Deixando de lado o papel que os movimentos sociais tiveram para a luta em favor do Meio Ambiente.

Fonte: Geografia em Rede, Editora FTD, 2016

Para compreender as questões ambientais como estão abordadas na coleção Geografia em Rede (2016), parte-se da análise de reflexão sobre o próprio espaço geográfico que ao longo dos últimos anos, com sua relação com a natureza, vem passando por muitas transformações com as ações do homem atuando sobre o habitat.

Tais transformações são parte de um processo que começou no início do século XIX, com a Segunda Revolução Industrial e perdura até a atualidade.

É desse período que emergem as grandes questões ambientais, como, por exemplo, a criação do conceito de desenvolvimento sustentável.

Nesse sentido destaca-se:

> O conceito de desenvolvimento sustentável nasce na esteira da crítica ao desenvolvimentismo. (...) a ideia de desenvolvimento e as promessas de melhoria social e superação da pobreza que esta encerrava foram duramente criticadas, seja por sua invisibilidade, pelos negativos efeitos ambientais, ou ainda pela pequena capacidade de generalizar os benefícios gerados pelo crescimento. Neste sentido, o desenvolvimento foi denunciado como ideologia ou ainda, como denominou Celso Furtado, um mito (SCOTTO, 2007, p.27).

O pesquisador Guimarães (2007) afirma que o atual modelo desenvolvimentista é um divisor de águas para os estudos do Meio Ambiente:

> Desde que as questões ambientais vêm ganhando peso nas preocupações mundiais, as relações entre o modelo de desenvolvimento, o que constitui a sociedade urbano-industrial contemporânea e o Meio Ambiente, vêm sendo profundamente questionada. As ideias associadas a esse modelo de desenvolvimento são a da modernização e progresso, que crêem e professam um caminho evolutivo a seguir, tendo como referencial de sociedade "desenvolvida" aqueles que estão no centro do sistema capitalista, modelo hoje hegemônico em toda a parte do mundo com o fim da bipolaridade, ou seja, o grupo daqueles países ditos do Norte (GUIMARÃES, 2007, p. 83-84).

Por outro lado, percebemos que esse modelo de desenvolvimento está se esgotando, provocando até mesmo alterações climáticas. No material didático analisado, os autores afirmam que estamos passando por uma intensa mudança climática, salientando que dentro de uma perspectiva de alteração climática antropogênica, as consequências podem ser drásticas, destacando:

Quadro 4 – Consequências da alteração climática antropogênica

- Mudança no ciclo das chuvas, causando chuvas em excesso em certos lugares e períodos de seca em outros, o que levaria ao comprometimento das lavouras, por exemplo; - Derretimento das calotas polares com o consequente aumento do nível do mar, colocando em risco algumas regiões litorâneas; - Possível alteração ambiental na corrente do Golfo a partir do derretimento das geleiras, interferindo diretamente no clima europeu, que ficaria mais frio; - Como derretimento do gelo, ocorreria a alteração da salinidade oceânica setentrional e o consequente impacto em ecossistemas marinho; - Acentuação dos fenômenos El Niño e La Niña; - Aumento de fenômenos climáticos como furacões e tufões, além das desertificações; - Interferência direta em alguns ecossistemas com a extinção de espécies.

Fonte: Geografia em Rede, Editora FTD, 2016, p. 51.

As mudanças ambientais enfatizadas pelos autores seriam enunciadoras de uma crise ambiental que passaria a humanidade. Esse conceito de crise ambiental pode ser definido da seguinte forma:

> (...) a crise ambiental do mundo globalizado do século XXI revela a ilusão e as contradições ecodestrutivas da racionalidade moderna, que, no limite, colocam em risco a própria vida no planeta Terra. A consciência da dimensão global da crise ambiental impôs um desafio da vida ao morre para as gerações do século XXI, um desafio que nos obriga a pensar e agir de modo radicalmente diferente (CAROLA, 2010, p. 175).

Na coleção Geografia em Rede os autores da coleção compactuam dessa ideia da crise ambiental, ao destacarem como tema de estudo o lixo, da seguinte forma:

Quadro 5 – A tratativa do lixo e da crise ambiental no material didático analisado

O dilema do lixo é uma questão cada vez mais presente na sociedade contemporânea: "o que fazer com tanto lixo"? Em nosso dia a dia vemos, cada vez mais aumentar a produção e diversificação de lixo; e não basta, simplesmente, nos livrarmos dele, colocando-o para fora de nossa casa; ele terá que ir para algum lugar. Não resta dúvidas de que a sociedade de consumo produziu ao longo dos anos esse grave problema".

Fonte: Geografia em Rede, Editora FTD, 2016, p. 58.

A obra em análise entra em sintonia com uma perspectiva de autores como Scarlato e Pontin (1992, p.52) que se dedicam ao estudo dos impactos do lixo no Meio Ambiente, considerando que "para compreendermos o aumento e a diversificação na produção do lixo no mundo, precisamos compreender primeiro a dependência do desenvolvimento econômico ao mecanismo de mercado".

Os autores destacam que a sofisticação do consumo e os esforços para garantir a expansão do mercado é tão importante quanto a poupança e o capital que a sociedade oferece para o sistema econômico industrial.

A obra elaborada para fins didáticos ora analisada deixa uma lacuna por não se aprofundar no tema com abordagens relacionadas à poluição dos oceanos, dentre outros temas de extrema relevância para a compreensão do impacto ambiental a partir do modo de vida contemporâneo.

Percorrendo o caminho de análise da coleção, observa-se que o tema Meio Ambiente é colocado como de grande relevância para os estudos geográficos em uma compreensão dos desdobramentos do processo de desenvolvimento do capitalismo atual e da sociedade de consumo que se formou no entorno deste.

Nesse sentido destaca-se a seguinte afirmação:

> Atualmente, as nações industrializadas parecem estar protegidas dos efeitos mais debilitantes da mudança ambiental drástica. Em parte, isso tem sido conseguido pela transferência desses problemas para os países em desenvolvimento (por exemplo, pelo envio de dejetos perigosos a países em desenvolvimento). O mundo industrializado, contudo, não pode fugir para sempre das consequências da degradação ambiental (HUTCHISON, 2000, p. 133).

Portanto, as abordagens nas aulas de Geografia hoje devem ir além do que está proposto no material didático analisado para promover o pensamento crítico do estudante em relação à forma como a relação homem e natureza impacta o Meio Ambiente e quais as consequências desses impactos no presente, no curto e no longo prazo.

Nesse sentido destaca-se trecho da BNCC para o ensino das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas na qual se insere a Geografia juntamente com a História, a Filosofia e a Sociologia:

> (...) no Ensino Médio, a BNCC da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas propõe que os estudantes desenvolvam a capacidade de estabelecer diálogos – entre indivíduos, grupos sociais e cidadãos de diversas nacionalidades,

> saberes e culturas distintas –, elemento essencial para a aceitação da alteridade e a adoção de uma conduta ética em sociedade. Para tanto, define habilidades relativas ao domínio de conceitos e metodologias próprios dessa área. As operações de identificação, seleção, organização, comparação, análise, interpretação e compreensão de um dado objeto de conhecimento são procedimentos responsáveis pela construção e desconstrução dos significados do que foi selecionado, organizado e conceituado por um determinado sujeito ou grupo social, inserido em um tempo, um lugar e uma circunstância específicos (BRASIL, 2017, p. 561).

O referido documento destaca ainda a importância do uso de novas tecnologias de informação e a cartografia para levar aos alunos a compreensão do mundo, do espaço em que vivem e suas questões como as ambientais.

As lacunas identificadas na tratativa do tema Meio Ambiente nos livros didáticos analisados colocam a prática do ensino na contramão do que preconiza a BNCC.

Embora as abordagens dos temas em sala de aula não devam ser limitadas à proposta do material didático, uma vez que o papel do docente se amplia em complementar e adequar os temas naquilo que couber, como destaca Guimarães (2018), a postura do professor também depende da forma como se organiza o sistema de ensino, a escola e, de modo particular, a visão do docente sobre os documentos curriculares de referência mais atuais.

O trabalho do docente dependerá, segundo o autor, de como as políticas públicas estão arquitetadas e direcionadas a partir da própria formação dos professores e das atualizações e capacitações frequentes. O material didático e a avaliação do sistema educacional (dos alunos, dos professores e da instituição de ensino) fazem toda a diferença no alinhamento entre a prática e o discurso das diretrizes curriculares.

Para cumprir o papel de promover transformações reais na sociedade contemporânea no sentido de minimizar as consequências negativas a partir dos conceitos de sustentabilidade em voga no mundo todo, sob pena de contribuir para um verdadeiro colapso ambiental em gerações futuras, o tema Meio Ambiente deve ser tratado dentro dos parâmetros e valores preconizados pela BNCC de forma muito mais aprofundada do que o que pudemos visualizar no material analisado.

As abordagens dos materiais didáticos deveriam ser mais aprofundadas e adequadas às propostas curriculares baseando-se em conceitos de ética, justiça, autonomia, liberdade de pensamento e solidariedade onde o aluno seja e se sinta parte de todo o processo de transformação necessário e possível para a preservação do Meio Ambiente e não uma tratativa superficial como a que foi identificada na presente análise.

4. CONCLUSÃO

Vivemos uma época de grande desenvolvimento tecnológico, e por outro lado um aumento do consumo desenfreado e do esgotamento dos recursos naturais em várias partes do planeta. Temos que tomar algumas mudanças para deixarmos de impactar negativamente o Meio Ambiente.

Essa mudança pode ser percebida nos manuais didáticos de Geografia, que carecem de constantes atualizações por parte dos autores, seja para nível de aprovação nas escolhas didáticas do Programa Nacional do Livro Didático, ou para continuar ganhando espaço no meio acadêmico com a nova corrente da Geografia Crítica inserida no campo das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas juntamente com História, Filosofia e Sociologia, onde o aluno também é o visto como sujeito da produção do conhecimento e das mudanças no meio geográfico.

A partir dessa premissa é que se deu a análise da coleção de livro didático, objeto deste estudo, que nos últimos anos se tornou uma opção inovadora para os professores de Geografia da rede pública e particulares de todo o país, para promover uma reflexão quanto à contribuição dessa obra didática para a formação da cidadania e consciência crítica a partir de um tema específico relevante na formação atual que é o estudo sobre o Meio Ambiente.

Em relação a abordagem do conteúdo sobre Meio Ambiente na coleção analisada foi identificada uma falta de aprofundamento por parte dos autores e muitas lacunas a serem preenchidas para que o estudo seja consoante à proposta da BNCC para a formação dos alunos do Ensino Médio.

É importante observar que a coleção analisada, ainda em uso na rede pública de ensino é datada de 2016, ou seja, antes da entrada em vigor da Lei n.º 13.415 que promove uma significativa mudança no Ensino Médio ocorrida no ano de 2017 e da própria aprovação do texto em vigor da BNCC.

Nesse sentido nos deparamos com a necessidade da efetivação dos termos da lei que provocam uma profunda mudança na educação brasileira e que já vem ocorrendo gradativamente das últimas décadas e que colocam em evidência os desafios de implementação desses documentos no Ensino uma vez que eles enfrentam resistência por parte dos educadores e gestores que se opõe politicamente ao atual governo que propôs a referida reforma, contudo, não é objetivo neste estudo compreender esse processo, mas apenas analisar em termos de conteúdo as relações entre o material didático usado e as referências curriculares atuais.

A abordagem sobre a temática do Meio Ambiente na coleção didática ainda faz uma abordagem tradicional, ou seja, parte do pressuposto de que um determinado tema deve ser ensinado apenas em um capítulo da Unidade da obra, ainda assim sem esgotar o conhecimento necessário para a formação ética com foco nos princípios que norteiam o ensino das Ciências Humanas e Sociais

Aplicadas para o Ensino Médio, como as concepções de justiça, solidariedade, autonomia e liberdade de pensamento acerca das relações e questões que envolvem o Meio Ambiente e os conceitos de Sustentabilidade essenciais nesse contexto.

A partir dessa constatação, considerando a hipótese de que tais lacunas possam ter se dado especificamente no tema proposto no presente estudo, fica em aberto um ponto de partida para novos debates sobre outros conteúdos da obra analisada, para verificar, se esse material realmente contempla a necessidade atual de aprendizagem do público para o qual ele está sendo destinado, especialmente por ser um material didático adotado em todo ou em grande parte do país.

Referências

BRASIL. **Base nacional comum curricular – BNCC**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2017.

SILVA, Edson Adão Carlos da; FURQUIM JUNIOR, Laércio. **Geografia em Rede**. Vol. 1, 2 e 3. São Paulo: Editora FTD, 2016.

AB' SABER, Aziz Nacib. **Espaço Territorial e Proteção Ambiental**. In: Terra Live 3: Geografia & Questão Ambiental. São Paulo: Editora Marco Zero, 1988.

CAROLA, Carlos Renato. **Meio Ambiente**. In: Novos temas nas aulas de história. São Paulo: Editora Contexto, 2010.

CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos; GOULART, Lígia Beatriz. **A questão do livro didático em Geografia**: elementos para uma análise. In: CASTROGIOVANNI, A. C.; CALLAI, H. C.; SHÄFER, N. O.; KAERCHER, N. A. (org.). Geografia em Sala de Aula: práticas e reflexões. Porto Alegre: Associação dos Geógrafos Brasileiros – seção Porto Alegre, 1998. p. 125-128.

GUIMARÃES, Marcos. **Sustentabilidade e Educação ambiental**. In: A questão ambiental: diferentes abordagens. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 2007.

GUIMARÃES, Iara Vieira. Ensinar e aprender Geografia na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Ensino em Revista**. v.25 (Especial), Uberlândia, MG, 2018.

HUTCHISON, David. **Educação Ecológica**: ideias sobre consciência ambiental. Porto Alegre: Art Med, 2000.

SCOTTO, Gabriela (org.). **Desenvolvimento Sustentável**. Petrópolis: Vozes, 2007.

SILVA, Dakir Larara Machado da Silva. **A Geografia que se ensina e a abordagem da natureza nos livros didáticos.** Dissertação apresentada ao programa de Pós-graduação em Geografia, UFRGS, 2004.

SCARLATO, Francisco Capuano (org.) **Do Nicho ao Lixo**: ambiente, sociedade e educação. São Paulo: Atual, 1992.

VESENTINI, José William. **Para uma geografia crítica na escola**. São Paulo: Ática, 2002.

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DE CRIANÇAS SURDAS

Luceni dos Remédios de Oliveira
Daniela Fantoni de Lima Alexandrino
Cíntia Lúcia de Lima

INTRODUÇÃO

Neste texto temos o objetivo de fazer uma abordagem mais detalhada sobre a inclusão da criança com surdez (parcial e total) no ensino regular, pois se entende que essa criança é capaz de compreender suas limitações e conviver com suas dificuldades. Em relação aos demais alunos, entende-se que a criança que aprende a conviver com as diferenças, aprenderá muito e descobrirá que participar das atividades sociais é partilhar informações e experiências que serão benéficas ao seu desenvolvimento.

Para tanto, esse estudo foi dividido em 3 partes principais. Na primeira, abordamos sobre o conceito de surdez sua classificação, as principais causas, epidemiologia, diagnóstico, tratamento e prevenção.

Bersch e Machado (2007) acreditam que é preciso que a abordagem da problemática das pessoas com surdez seja mais positiva em termos de direitos humanos. A intenção de ajudar ou de rejeitar tem um papel fundamental na socialização do indivíduo, daí que a opção seja não alimentar dicotomias: normal/anormal; mas superá-las, avançando com alternativas que supram as necessidades individuais.

A segunda parte descreve sobre o processo de alfabetização da criança surda no ensino regular, já que a prática excludente desses indivíduos ainda é muito presente em nossos dias. Para Soares (1999), a alfabetização começa no momento em que a criança nasce partindo de sua cultura, realidade e interação com a comunidade. Para o surdo estas relações estão fragmentadas e consequentemente o processo de alfabetização também.

Já na terceira, apresenta-se um discurso em torno da importância da formação em Libras ao professor, pois a presença da diferença em sala de aula enriquece o conhecimento das outras crianças e do professor, possibilitando a troca de experiências, permitindo à criança surda, que o seu desenvolvimento seja mais adequado e significativo.

Deste modo, este estudo é de grande importância nos dias atuais, partindo do problema: será que as escolas e professores estão preparados para receber esses alunos no ensino da rede regular?

A criança com necessidades especiais, em nosso caso com surdez, que é a diminuição da capacidade de percepção normal dos sons, sendo considerado surdo o indivíduo cuja audição não é funcional na vida comum, e parcialmente surdo, aquele cuja audição, ainda que não escute, é funcional com ou sem prótese auditiva.

Quando pensamos ou falamos em deficiências não podemos rotular esses indivíduos, porém, na maioria das vezes é o que acontece, isto porque a população de modo geral ainda sofre com a falta de informação.

Hoje já encontramos escolas de ensino regular que atendem indivíduos com alguma deficiência, sejam elas escolas municipais, estaduais ou particulares, mas também encontramos professores com muitas dúvidas e com dificuldades de realizar o seu trabalho de forma adequada.

I. A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM SURDEZ (PARCIAL E TOTAL) NO ENSINO REGULAR

A fim de compreendermos melhor o conceito de deficiência auditiva, sua classificação, as principais causas, epidemiologia, diagnóstico, tratamento e prevenção, abordaremos neste capítulo alguns aspectos relacionados a este tema.

1.1 Conceito

Denomina-se surdez a diminuição da capacidade de percepção normal dos sons, sendo considerado surdo total o indivíduo cuja audição não é funcional na vida comum, e parcialmente surdo, aquele cuja audição, ainda que deficiente, é funcional com ou sem prótese auditiva (BRASIL, 1997).

Dessa forma, a surdez, de acordo com Isaac e Manfredi (2005, p. 235), é "[...] definida como uma diminuição da acuidade auditiva na qual há um desvio ou mudança das estruturas ou da função auditiva, situando-se fora dos limites da normalidade".

Percebe-se que, o termo deficiência geralmente está diretamente relacionado a alguma alteração das funções biológicas ou fisiológicas em que ocasione para o indivíduo algum tipo de comprometimento em certas atividades. Neste sentido, o comprometimento físico, apresentado na forma de uma deficiência requer ao sujeito algum tipo de atendimento especializado ou diferenciado (GORGATTI e COSTA, 2008).

De acordo com Silva (2008, p. 5), o termo surdez caracteriza-se não só pela diminuição da percepção sonora, mas acrescenta que para considerar que o

sujeito seja surdo, a audição não deve ter funcionalidade em sua vida, "[...] diminuição da capacidade de percepção normal dos sons, considera-se surdo aquele sujeito cuja audição não é funcional na vida [...]".

Na surdez há alguns tipos principais de problemas auditivos, como a deficiência de transmissão ou condutiva e a neurossensorial. A surdez de transmissão lesiona o ouvido externo ou médio, causando perda parcial da audição. Já a surdez neurossensorial afeta o ouvido interno e o nervo auditivo, causando a perda do volume sonoro e distorcendo os sons. Para este tipo de surdez em geral não há cura, é irreversível.

> Em virtude da complexa estrutura do ouvido, podem ser várias as razões da perda auditiva. Basicamente, são classificadas como condutivas ou sensório-neurais. A surdez condutiva é aquela que se reduz a intensidade do som alcançado pelo ouvido interno. O distúrbio causador da surdez condutiva localiza-se no ouvido externo ou médio e interfere na capacidade de condução do som. Uma perda sensório-neural ou da percepção é causada por problemas do ouvido interno ou do nervo auditivo, que transmite o impulso ao cérebro; neste caso as implicações são mais complexas e podem afetar outras funções [...] (GORGATTI e COSTA, 2008, p. 39).

De acordo com Sá (2006), a surdez é caracterizada como um déficit que dificulta ao sujeito a percepção dos processos auditivos e este fato pode ocasionar o impedimento da língua oral. Para o autor as pessoas com surdez, devem utilizar outras formas de comunicação o que implica em estratégias cognitivas, e manifestações culturais das demais pessoas ouvintes.

1.2 Classificação

Existem diferentes classificações sobre surdez como são encontradas nas pesquisas de Isaac e Manfredi (2005), Russo (2009), Zampronio (2009) e outros, e essas se relacionam ou ao termo surdez ou como uma categorização sobre perda auditiva, relativa às variações quanto ao grau.

Para Russo et al. (2009) não há consenso no Brasil sobre qual classificação seguir. Conforme o autor, o Brasil é considerado um país em que há contradições para se definir um tipo adequado de classificação sobre surdez.

> [...] no Brasil, ainda existem divergências sobre qual seria a classificação mais adequada. A classificação de grau de perda mais comumente empregada em nosso meio foi proposta em 1970, e leva em consideração a média dos limiares tonais obtidos para as frequências de 500, 1000 e 2000 Hz1 [...] (RUSSO et al., 2009, p. 287).

Contudo, relacionar as definições sobre os surdos puramente em termos de medidas de frequência em Hertz, não especifica a relevância sobre os aspectos comportamentais que possa ocorrer na vida do sujeito e nos hipotéticos atributos negativos refletidos na sociedade. Portanto, é necessário não só a

descrição sobre as conceituações, mas também entender os diferentes tipos de deficiência e suas implicações no cotidiano do indivíduo.

Conforme o Ministério da Educação, referente à surdez, esta inclui disacusias (perda de audição) leves, moderadas, severas e profundas e são assim classificadas: perda moderada; perda severa e perda profunda (BRASIL, 2005).

Nascimento e Santos (2007 apud GOMES e BONFIM, 2009) apresentam diferentes tipos de surdez classificando-as como surdez leve, surdez moderada, severa e profunda, sendo que para cada uma dessas categorias há descrições de acordo com suas características específicas. A surdez leve compreende características como dificuldades em apreender os fonemas com total clareza, nota-se também voz fraca, distante, difícil de ser ouvida. Na surdez moderada observa-se esforço no momento de falar, para que as pessoas possam entendê-lo com clareza. Neste caso, pode ocorrer atraso na linguagem e em algumas pessoas podem ocorrer problemas linguísticos. Na surdez severa o indivíduo identifica sons familiares, podendo perceber apenas a voz forte. Na surdez profunda o sujeito fica privado de obter informações auditivas, necessária para identificar vozes humanas impedindo-o de adquirir por conseguinte a linguagem oral.

Percebe-se que outros autores apresentam diferenciações sobre surdez relativa às subdivisões do nível do comprometimento. Nesse sentido, autores como Monte e Santos (2004) classificam e dividem a surdez em dois grupos, de acordo com os diferentes comprometimentos auditivos. Consideram-se pessoas com surdez parcial aquelas que se enquadram nos seguintes grupos: paralelamente surdos e pessoas com surdez moderada. No segundo grupo, incluem-se pessoas que apresentam um comprometimento auditivo em maior nível, e que são denominadas como surdos totais. Para este tipo de conceituação o sujeito deve apresentar surdez severa ou profunda.

1.3 Principais causas

As causas da perda auditiva nem sempre são identificadas, sendo que existem vários fatores que podem levar a essa perda. De acordo com Brasil (1997, p.33-34) destaca-se:

> a) Causas pré-natais: A criança adquire a surdez através da mãe, no período de gestação, decorrentes de desordens genéticas ou hereditárias, relativas à consanguinidade, relativas ao fator Rh, relativas a doenças infectocontagiosas, como rubéola, sífilis, citomegalovírus, toxoplasmose, herpes, remédios otológicos, drogas, alcoolismo materno, desnutrição, subnutrição, carências alimentares, pressão alta, diabetes, exposição à radiação e outros.
>
> b) Causas perinatais: A criança fica surda, porque surgem problemas no parto, como prematuridade, pós maturidade, anóxia, fórceps, infecção hospitalar e outras.

> c) Causas pós-natais: A criança fica surda, porque surgem problemas após seu nascimento, meningite, remédios otológicos em excesso, ou sem orientação médica, sífilis adquirida, sarampo, caxumba, exposição contínua a ruídos ou sons muito altos, traumatismo craniano e outros.

Para que um indivíduo ouça, é preciso que os sons do meio ambiente alcancem o córtex cerebral, para isso os sons devem passar pelo ouvido externo, médio, interno, nervo auditivo para enfim chegar ao córtex cerebral (ISAAC e MANFREDI, 2005).

Segundo Costa (2003), a perda de audição provoca defeitos na articulação das palavras. Essa perda somada ao momento do acontecimento é determinante no ajustamento ou mau ajustamento da criança no mundo que ouve. A surdez pode ocorrer em dois momentos: na fase pré-lingual ou na fase pós lingual. Na primeira fase a surdez surge nos primeiros meses de vida do indivíduo, antes do desenvolvimento da fala, enquanto na segunda a surdez ocorre numa idade posterior ao desenvolvimento da fala.

1.4 Epidemiologia

Conforme o Comitê Multidisciplinar em Saúde Auditiva (2009, p.3), registra-se que:

> Nos países desenvolvidos deficiência auditiva neurossensorial (DANS), um em cada1000 recém nascidos, sendo que 40 % dos casos relacionam-se a causas hereditárias, 30% às diversas etiologias adquiridas e 20% ainda apresentam etiologia desconhecida".

De acordo com o IBGE (2003), baseado no Censo 2000, abordando a distribuição populacional no Brasil e analisando indivíduos com algum tipo de deficiência, diz que 14,5% da população brasileira, (que corresponde a 24,6 milhões de pessoas) enquadra-se nesta categoria. A maior parte delas encontra-se no Nordeste (16,8%) e a menor, no Sudeste (13,1%). Relativo às pessoas surdas, os dados apresentam que no país existiam, em média, 166.400 indivíduos surdos, sendo 80 mil mulheres e 86.400 homens. Para os demais, 900 mil pessoas declaravam ter dificuldades em ouvir.

Baseados em dados do Ministério da Educação (2003), o Brasil possui 5.750.809 pessoas que apresentam dificuldades auditivas. Deste total, 519.460 encontram-se na faixa etária até os 17 anos e 276.884, entre 18 e 24 anos. Os dados apontam que 56.024 surdos estão matriculados na educação básica, 2.041 no ensino médio, e há 300 alunos universitários com surdez.

1.5 Diagnóstico

O diagnóstico da surdez é realizado a partir de uma avaliação médica e audiológica. No geral, a primeira suspeita é quanto à existência de uma alteração

auditiva em crianças muito pequenas, é feita pela própria família a partir da observação da ausência de reações a sons, comportamento diferente do visual (a criança que é muito quieta, dorme muito em qualquer ambiente, não se assustando com os sons intensos), e, um pouco mais velha, não desenvolvendo a linguagem. A busca do diagnóstico poderá ser originada a partir de programas de prevenção das deficiências auditivas na infância como o registro dos fatores de risco nas triagens auditivas (ISAAC e MANFREDI, 2005).

O profissional de saúde que é procurado em primeira instância é o pediatra, o qual encaminhará a criança ao otorrinolaringologista, quando se iniciará um diagnóstico. Este profissional fará um histórico do caso, observando o comportamento auditivo e procederá ao exame físico das estruturas do ouvido, nariz e das diferentes partes da faringe. O próximo passo será o encaminhamento para se fazer a avaliação audiológica (ISAAC e MANFREDI, 2005).

1.6 Tratamento

O exame audiológico, em certos casos, indica a possibilidade de adoção de um aparelho de amplificação sonora individual (A.A.S.I). Trata-se de um equipamento pequeno, que é colocado junto à orelha da criança, que amplifica a intensidade dos sons e os trazem para um nível confortável para quem precisa usá-lo. Existem aparelhos que possuem um alto nível de sofisticação que amplia o som de maneira cada vez mais seletiva (ISAAC e MANFREDI, 2005).

Ainda de acordo com Isaac e Manfredi (2005), o aparelho de surdez costuma gerar grandes expectativas. Alguns pais imaginam que, a partir do uso deste aparelho, o seu filho deixará de ser surdo e se transformará em ouvinte, o que não acontece. Para se saber quando a criança vai aprender a perceber os sons com aparelho auditivo, deve-se levar em conta a perda auditiva e, mais ainda, a estimulação que a criança recebe.

1.7 Prevenção

De acordo com Brasil (1997), para que haja uma diminuição nos casos de surdez é necessário que se faça prevenção. Hoje existem três tipos de prevenção: a prevenção primária, pela qual são feitos os exames pré-nupciais, os pré-natais e as campanhas de vacinação para as jovens contra a rubéola e para as crianças contra sarampo, meningite e caxumba e também palestras orientando as mães dos riscos.

A prevenção secundária é aquela onde são realizadas ações na área da saúde e na área educacional para amenizar as consequências da surdez como diagnóstico atendimento fonoaudiólogo, a colocação de prótese auditiva e o atendimento através do Programa de Estimulação Precoce para crianças de zero

a três anos. E há também a prevenção terciária que devido ao seu grau de comprometimento auditivo a pessoa fica restrita em seu desempenho escolar fazendo com que venha a participar do atendimento da Educação Especial (BRASIL, 1997).

Diante deste contexto é preciso que a abordagem da problemática das pessoas com surdez seja mais positiva em termos de direitos humanos. A intenção de ajudar ou de rejeitar tem um papel fundamental na socialização do indivíduo, daí que a opção seja não alimentar dicotomias: normal/anormal; mas superá-las, avançando com alternativas que supram as necessidades individuais (BERSCH e MACHADO, 2007).

Desta forma, surge a necessidade de materializar a tendência mais atual da inclusão da criança com surdez, conferindo-lhe as mesmas condições de realização e de aprendizagem sociocultural, independentemente das condições, limitações ou dificuldades que manifeste (KIRK, 1996).

Sendo, portanto, primordial que todas as ações que apontem para a inclusão das crianças com surdez no ensino regular sejam bem planejadas e estruturadas, para que os direitos dessa criança sejam respeitados e, de fato garantidos. E é ancorado nesse pensamento que o próximo tópico abordará sobre o processo de alfabetização da criança surda no ensino regular e suas peculiaridades.

II. O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DA CRIANÇA SURDA NO ENSINO REGULAR

Esta seção descreve o processo de alfabetização da criança surda no ensino regular, já que a prática excludente desses indivíduos ainda é muito presente em nossos dias.

Para Soares (1999), alfabetizar-se é o de ato construir o saber, através da apropriação do significado e dos sentidos dos símbolos necessários para a aprendizagem da leitura e escrita.

Nesse contexto, a alfabetização começa no momento em que a criança nasce partindo de sua cultura, realidade e interação com a comunidade. Para o surdo estas relações estão fragmentadas e consequentemente o processo de alfabetização também (SOARES, 1999)

De acordo com Soares (1999, p. 23), "o homem não pode participar ativamente na história, na sociedade, na transformação da realidade, se não é auxiliado a tomar consciência da realidade de sua própria capacidade, para transformá-la". Qualidades estas são adquiridas por quem é verdadeiramente alfabetizado e não apenas lê símbolos sem significados efetivos.

A pessoa se alfabetiza através do contado com elementos que tenham sentido, isto é, sua vivência, sua cultura, seu cotidiano. Métodos já ultrapassados como cartilhas e alguns modelos de livros didáticos não fazem sentido para

quem está sendo alfabetizado, não mostra a realidade. É necessário iniciar com palavras do dia-a-dia do educando que tenham significados. Precisa acontecer a "descoberta do universo vocabular" trazendo prazer ao educando que está em processo de transformação (SOARES, 1999, p. 13).

Como mostra Paulo Freire (2004) em seu método, é preciso partir do grande para o pequeno, ou seja: da cultura, da realidade, da comunidade, das palavras comuns ao grupo, provação de debates e por último chega-se às famílias fonéticas originadas das palavras geradoras. Este método muito utilizado para alfabetização de adultos pode ser adaptado e aplicado a crianças que estão em processo de alfabetização. Essas certamente aprenderão através do todo, do concreto, e não de algo fragmentado, sem sentido e, isto se faz muito importante, inclusive, para a criança surda (SOARES, 1999).

Este método nos remete a teoria de Vygotsky (1994, p. 11) que afirma que a criança aprende através da influência do meio em que está inserida, do "ambiente que é histórico da essência social", para ele se o ambiente varia o desenvolvimento varia também. Desta forma, percebe-se que ninguém aprende isoladamente.

Já para outro grande pensador, o teórico Piaget (1987), os fatores internos são essenciais no processo de desenvolvimento e, os conhecimentos são elaborados espontaneamente pela criança de acordo com o estágio em que se encontra, sendo assim, se faz necessário criar situações problemas estimulando-a a resolvê-las de forma que ao aumentar o grau de dificuldade, automaticamente ela raciocinará estratégias para chegar as possíveis formas de resolução. Para Jean Piaget (1987) todas as crianças aprendem de forma fixa e universal, o que muda são os estímulos que cada criança recebe elaborando espontaneamente seus conhecimentos que vai progressivamente aproximando-se da concepção adulta, portanto, com estímulos adequados e um método apropriado certamente a alfabetização acontecerá de forma tranquila e natural, independentemente de qual for este método utilizado pelo professor, o que realmente importa são as estratégias de ensino e a adaptação dos conteúdos às necessidades educacionais dos alunos (MAZZOTA, 1996).

A criança surda é visual, ou seja, sua aprendizagem maior acontece através do sentido da visão, deste modo, é necessário que todo o conteúdo de alfabetização seja associado à imagem e obviamente à língua de sinais. O estímulo auditivo, com acompanhamento fonoaudiológico e o estímulo ao desenvolvimento da Língua de Sinais desde o nascimento, ou o mais cedo possível, é muito importante para a compreensão do som, já que a língua portuguesa é uma língua aurioral, ou seja, auditiva e oral. Assim, o surdo entende o som e vem a construir a imagem auditiva da mensagem já definida pela Língua de Sinais. Neste sentido, é indispensável aos professores adaptarem os conteúdos à imagem e,

principalmente à linguagem comunicativa do aluno, uma vez que, a linguagem é estruturadora do raciocínio de forma lógica (SOARES, 1999).

> O significado da palavra é um fenômeno do pensamento ganha corpo por meio da fala e só é um fenômeno da fala na medida em que está ligado ao pensamento, sendo iluminado por ele. É um fenômeno do pensamento verbal, ou da significativa, uma união da palavra e do pensamento (TAILLE, OLIVEIRA e DANTES, 1989, p. 97)

Trazendo estas afirmações para a realidade do surdo, percebemos que o problema comunicativo e cognitivo da criança surda é influenciado pelo meio social no qual está inserida. Muitas vezes ela não se apropria de uma língua que lhe dê condições de adquirir uma forma espontânea de comunicação, ficando, assim, limitada a sinais e palavras básicas, por essa causalidade o pensamento também se limita ao básico, prejudicando o desenvolvimento cognitivo da criança (MAZZOTA, 1996).

Segundo Vygotsky (1994), a dificuldade da aquisição de uma língua, constantemente leva a criança a um tipo de pensamento mais concreto e seria através do diálogo e da aquisição de conceitos que ela, consequentemente, internaliza o abstrato.

Desta forma, a criança surda geralmente adquire a linguagem a partir da sua vivência e experiências concretas de uma forma crescente, ou seja, ela parte de suas vivências pessoais como base para sua comunicação no geral, para então internalizar a aquisição dos conceitos no seu particular, dando significado para aquilo que lhe é exposto. Esse processo é muito complexo para a compreensão dela, visto que sua comunicação é limitada, devido a essa complexidade julga-se indispensável que ela venha a aprender uma língua, seja oral ou de sinais, para que possa efetivamente se relacionar na comunidade que faz parte (MAZZOTA, 1996).

Para Fernandes e Correa (2010, p. 18) é:

> Através da aquisição de um sistema simbólico, como é o da língua, o ser humano descobre novas formas de pensamento, transformando sua concepção de mundo [...] propiciar a pessoa surda a exposição a uma língua o mais cedo possível, obedecendo as fases naturais de sua aquisição é fundamental ao seu desenvolvimento.

Nesse sentido, é de fundamental importância analisar como os surdos saem do processo de alfabetização: se sua cultura (língua de sinais) está sendo valorizada considerando seu contexto histórico, se a escola, como lugar de socialização e valorização, e seu corpo docente estão de fato, em suas práticas, garantindo a integridade dos direitos de aprendizagem dos surdos, assim como sua constituição como cidadão, tal qual descrita nas legislações (MAZZOTA, 1996).

Vejamos que a criança surda e sua linguagem como vetor de sua identidade são construídas da relação histórico, social e cultural a qual se expõe, e a

escola é um lugar de produção de cultura. Fernandes e Correa (2010, p.19) revelam em suas pesquisas que

> Os seres humanos (ouvintes e surdos) balbuciam naturalmente, aos três meses de idade, tanto em língua de modalidade oral, quanto em de modalidade sinalizada. Se crianças ouvintes, filhas de ouvintes, sem contato com a língua de sinais balbuciam tanto em língua de característica oral-auditiva como espaço-visual e crianças que nascem surdas, filhas de pais surdos, do mesmo modo balbuciam nessas duas modalidades, é factual concluirmos que a capacidade humana para a aquisição da linguagem é intrínseco ao indivíduo, e, mais que o domínio de uma língua em toda a sua potencialidade é tão imprescindível ao desenvolvimento que a natureza humana prevê para todos esta dupla possibilidade.

Desse modo, o motivo de crianças surdas não desenvolverem a língua oral-auditiva após o balbucio se deve ao fato de não estarem expostas a ela, naturalmente, por causa da surdez.

Contudo, a educação com bilinguismo para surdos, no intuito de caracterizar essa cultura apresenta-se, segundo Fernandes e Correa (2010), como diretriz dos modelos educacionais e se caracteriza a partir de dois sistemas simbólicos distintos (língua de sinais e língua portuguesa). Não obstante, a língua de sinais, como sistema simbólico é considerada como específica ao indivíduo surdo, que através de signos de natureza gestual, espacial e visual, traduzem os processos de percepção e apreensão da experiência do mundo vivido pela criança surda, desprovida "da capacidade de escutar os sons da linguagem verbal articulada e aprende-la de forma natural" (IBDEM, p.23).

Dito isto, a Língua de sinais, própria da cultura surda é o sistema mediador da criança surda por excelência, assim como é a melhor forma de construir sua identidade, além de ser a melhor maneira de introduzi-la ao meio social e ao universo escolar, inferindo diretamente no meio psicossociocultural desse sujeito (FERNANDES E CORREA, 2010). No entanto, a aquisição da língua de sinais aliada a métodos e estratégias de aprendizagens eficazes, são fatores de suma relevância para a alfabetização do surdo em língua portuguesa, proporcionando-lhe a aprendizagem da leitura, escrita e interpretação dos códigos da língua materna utilizada pelos ouvintes.

A Constituição Federal de 1988, documento que define as leis fundamentais de um país, não deixou de contemplar a pessoa com deficiência, pois assegura a todos os cidadãos o direito à educação. O Estado deve garantir "atendimento educacional especializado ao deficiente, preferencialmente na rede regular de ensino" (artigo 208, inciso III). O artigo 2° da Lei Federal nº7. 853/89, de 24 de outubro de 1989, regulamentada pelo decreto n° 3.298/99, de 24 de dezembro de 1999, também explica o apoio às pessoas com deficiência:" Ao Poder Público e seu órgão cabe assegurar às pessoas de deficiência o pleno exercício de seus direitos básicos, inclusive dos direitos à Educação "(artigo 2°.) E mais: "A

oferta da educação especial em estabelecimentos públicos de ensino é obrigatória e gratuita", bem como "a matrícula compulsória, em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares, de pessoas de deficiência capazes de se integrarem no sistema regular de ensino".

Quando nos reportamos à inclusão das crianças surdas, do ponto de vista do professor, nos deparamos com grandes dificuldades. O professor quer a criança como aluno, mas não se sente capaz de se aproximar verdadeiramente dele. O professor tem medo, medo do desconhecido, do fracasso de não saber o que fazer dentro de uma sala com o aluno com necessidades especiais. Muitas vezes tudo o que a criança faz parece errado, inútil (TRISTÃO, 1998).

Falta envolvimento do professor, ele tem medo de perder o controle da sala e isto significa que não tem todas as respostas para controlar esta criança e, portanto, precisa de ajuda (TRISTÃO, 1998).

A mudança só acontece quando temos consciência da importância da transformação do nosso comportamento nas áreas da saúde e educação, com um assunto sobre o qual o nível de desinformação e de preconceito são gritantes por parte dos leigos e também dos profissionais envolvidos (ZAMBERLAN, 1996).

É necessário que pais, educadores e profissionais empenhem-se para realizar um trabalho que atenda às necessidades destes educandos, objetivando melhorar suas necessidades e potencialidades, ajudando-os a expandir seus horizontes.

Por conseguinte, a educação inclusiva vem se fortalecendo dentro de um ensino regular que pensa na melhoria da escolarização de todos. Vale ressaltar que a prática da inclusão não tem caminhos prontos, ela ocorre a partir da desconstrução das práticas excludentes, já que a inclusão é uma ação humana e necessita de ações humanizadoras de toda a sociedade para sua efetivação (VOIVODIC, 2004).

A convivência, o contato, a interrelação com as outras crianças possibilita à criança com deficiência, enriquecimento de experiências, modelos comportamentais mais adequados, garantindo-lhes seu desenvolvimento (VOIVODIC, 2004).

Segundo Fonseca (1987, p. 16):

> A integração é o combate mais adequado à institucionalização de deficiência e ao ceticismo e pessimismo educacional. A integração implica sempre um benefício imediato educacional e social para a criança pela integração no sistema educacional. Separar fisicamente escolas normais, de escolas especiais é uma aberração que se deve eliminar. Quando falamos de integração, no fundo queremos dizer interação, isto é, interação entre os deficientes e os não deficientes. Só quando se atingir uma interação constante entre os deficientes e os não deficientes se pode falar numa política de integração. Nenhuma razão humana e científica pode afirmar que a melhor educação dos deficientes passa pela separação dos não deficientes.

A escola deve oportunizar e desenvolver habilidades que estão em consonância, principalmente aos educandos que apresentam maiores dificuldades de aprendizagem. Segundo Vygotsky (1994, p. 107):

> [...] se alguém aprende a fazer bem uma única coisa, também será capaz de fazer bem outras coisas sem nenhuma relação, como resultado de alguma conexão secreta. Assume-se que as capacidades mentais funcionam independentes do material com que elas operam, e que o desenvolvimento de uma capacidade promove o desenvolvimento de outras.

Assim, não podemos inserir a criança na escola regular sem um acompanhamento. A criança ainda não tem preconceitos. Se a escola mostra que a sociedade é formada por pessoas diferentes, a criança acaba se tornando um cidadão mais consciente.

A inclusão, portanto, deve ser vista através de um projeto coletivo, o qual a escola tem que repensar sua prática a partir de relações dialógicas, envolvendo educadores, família e comunidade.

A presença da diferença em sala de aula enriquece o conhecimento das outras crianças e do professor, possibilitando a troca de experiências, permitindo à criança surda, que o seu desenvolvimento seja mais adequado e significativo. Desta forma, o tópico 3 dará ênfase à importância da formação em Libras ao professor.

III. A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO EM LIBRAS AO PROFESSOR

Esta seção pretende trazer algumas considerações acerca dos saberes que o professor necessita para atuar no contexto educativo que inclua o aluno com surdez no ensino regular, já que a prática excludente desses indivíduos ainda é muito presente em nossos dias.

As reflexões acerca da formação de professores apontam para a certeza de que mudanças urgentes precisam ser implementadas. A educação, cada vez mais abrangente e diversificada, exige do professor uma prática pedagógica que alcance o mundo dinâmico e multicultural dos alunos (LIMA, 2004).

Nesse contexto, insere-se a disciplina de Libras, visando possibilitar a inclusão efetiva do aluno surdo nas salas de aula do ensino regular, requerendo professores com formação adequada para o trabalho pedagógico, o qual possui como condição básica, a comunicação (LIMA, 2004).

A oficialização da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) em abril de 2002 (Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002) começa a abrir novos caminhos, sem, no entanto, deixar de gerar polêmicas por profissionais que trabalham com surdos e por surdos oralizados, que não se sentem parte de uma comunidade surda e não veem mérito nessa vitória para a comunidade surda.

A Libras se constitui em uma língua em virtude de possuir os níveis linguísticos como as línguas orais. Estes possibilitam aos seus usuários a expressão de todas as formas de ideias, sejam elas sutis, complexas ou abstratas, bem como a discussão de qualquer outro assunto referente às variadas áreas do conhecimento humano (GOLDFELD, 1997). Convém ressaltar que as línguas de sinais não são universais como também não o são as línguas orais.

A Libras é uma língua de modalidade espaço-visual ou gestual-visual, pois segundo Goldfeld (1997), utiliza o canal visual e o espaço e não o canal oral-auditivo como nas línguas orais. Lima (2004) também em seus estudos apresenta a diferença entre as modalidades oral-auditiva e espaço-visual ratificando que as línguas de sinais articulam-se espacialmente e são percebidas visualmente.

Essa língua é ou deve ser a língua materna dos surdos do Brasil devido ao bloqueio que eles têm para adquirir a língua de modalidade oral-auditiva que, no nosso país, é o Português. Porém, o reconhecimento oficial da Libras como meio de comunicação e expressão das Comunidades Surdas Brasileiras, só ocorreu no ano de 2002 com a promulgação da Lei 10436. Nesta lei, também foi determinado que coubesse ao poder público bem como às empresas concessionárias de serviço público, garantir formas institucionalizadas de apoiar o uso e a difusão da Libras como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das Comunidades Surdas do Brasil. Além disso, essa lei previu a inclusão do ensino de Libras nos cursos de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior.

Atualmente, no Brasil, destacam-se três abordagens ou filosofias educacionais: o oralismo, a comunicação total e o bilinguismo, e Goldfeld (1997), ressalta que as três têm relevância e representatividade no trabalho com os surdos. Em relação a essas filosofias educacionais, a autora ainda comenta:

> O oralismo, ao considerar a oralização sua meta principal e ao não valorizar realmente o diálogo espontâneo e contextualizado, na única língua em que este é possível para a criança surda, a língua de sinais, provoca diversos danos ao desenvolvimento linguístico e cognitivo desta criança já que o desenvolvimento cognitivo é determinado pela aquisição da linguagem, que deve ocorrer através do diálogo contextualizado (1997, p. 159).

Dessa forma, mesmo atingindo seu objetivo, a oralização não consegue evitar danos no desenvolvimento da criança surda. A proposta oralista "supõe que é possível ensinar a linguagem e sustenta a ideia de que existe uma dependência unívoca entre a eficiência ou eficácia oral e o desenvolvimento cognitivo" (GOLDFELD, 1997, p. 111).

A comunicação total, mesmo valorizando a comunicação e não a língua, não oferece à criança uma língua de fácil acesso, que possa lhe servir de ferramenta do pensamento e, portanto, não pode suprir todas as necessidades da

criança surda. Por outro lado, "estimula a criação de códigos e línguas artificiais independentes do meio socioeconômico e cultural" (GOLDFELD, 1997, p. 160).

Sobre o bilinguismo, Goldfeld (1997, p. 60) diz que é:

> A melhor opção educacional para a criança surda, pois a expõe a uma língua, de fácil acesso, a língua de sinais, que pode evitar o atraso da linguagem e possibilitar um pleno desenvolvimento cognitivo, além de expor a criança à linguagem oral, que é essencial para seu convívio com a comunidade ouvinte e a sua própria família.

Nesse sentido, a educação, quando baseada no bilinguismo, parte da conversação, como nas crianças ouvintes, possibilitando, desse modo, a internalização da linguagem e o desenvolvimento das funções superiores (GOLDFELD, 1997).

O bilinguismo, se utilizado de modo correto, ou seja, permitindo o acesso da criança surda à comunidade que utilize a Libras, de forma que ela possa adquiri-la através de diálogos e, ao mesmo tempo, se forem estimulados os resíduos auditivos e a língua oral, pode-se dar às crianças surdas condições semelhantes às ouvintes, na aprendizagem e no desenvolvimento (GOLDFELD, 1997).

De acordo com Gesser (2009, p. 197):

> Percebe-se que em nosso país, entre os documentos que compõem o conjunto de leis denominado Políticas Públicas e sua implementação, há um grande fosso. Com as políticas públicas educacionais na área de educação de surdos, não é diferente. Há lei para acessibilidade que garante intérprete de Língua de Sinais/Língua Portuguesa durante as aulas, flexibilidade na correção das provas escritas, materiais de informação aos professores sobre as especificidades do aluno surdo etc. Mas, na prática, o que se percebe, é o aluno surdo mais excluído do que incluído nas salas de aula regulares, enfrentando dificuldades, que, muitas vezes os seus familiares é que tentam minimizar, buscando soluções nem sempre eficientes para ajudá-los. Por outro lado, professores, em sua maioria, sem conhecimento mínimo da Libras e, algumas vezes, subsumido por uma carga horária de trabalho exaustiva, não têm tempo para buscar uma formação continuada na área. Carece-se também de cursos de Libras básico e, principalmente, avançado, pois o estudo da língua em seus aspectos gramaticais ainda é restrito em nosso país, justamente porque faltam professores formados nessa área.

Goldfeld (1997, p. 15) destaca que, muitas vezes, os resultados em relação à inclusão de alunos surdos no ensino regular são precários pelo fato deles não serem falantes da língua que circula na sala de aula. E alguns, que insistem em permanecer na escola, o fazem "a custas de proteção, acobertamento de dificuldades e outras astúcias." Um dos motivos desses comportamentos diante do aluno surdo deve-se à formação do professor, pois como salienta Gesser (2009, p. 292):

> A maioria dos cursos universitários que preparam os profissionais para atuar com a surdez têm insistentemente localizado tais indivíduos na narrativa da deficiência, promovendo concepções geralmente simplificadas, construídas a partir de traços negativos como, por exemplo, a falta de linguagem.

Pressupomos que o novo enfoque a ser dado com a introdução da língua de sinais nas licenciaturas tende a dissociar, gradativamente, a surdez do foco

patológico, e isto poderá favorecer de modo significativo, o processo de inclusão dos surdos no ensino regular, pois como assinala Goldfeld (1997, p. 78), "pouco adianta a presença de surdos se a escola ignora sua construção histórica, cultural e social."

Outro aspecto importante no processo de implantação da disciplina de Libras é que os graduandos não conhecerão mais o surdo somente pelo discurso do outro (ouvinte), pois a expectativa é que, cada vez mais, os próprios surdos sejam docentes da disciplina, visto que os mesmos têm prioridade nos cursos de formação para a função, como previsto no Decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que estabelece a obrigatoriedade do atendimento especializado, e este deve ser realizado principalmente pelo professor. Denota-se ainda a Libras como obrigatória para a formação no magistério tanto em nível superior quanto médio. O professor de Libras é preferencialmente uma pessoa surda, enquanto o intérprete necessita ser ouvinte, sendo ressaltada aqui a posição importante do professor diante da inserção desse aluno surdo em uma classe regular de ouvintes (BRASIL, 2005).

Lima (2004, p. 111) destaca que:

> O processo de implantação dessa disciplina precisa de reflexões e análises para se ter mais clareza sobre seus objetivos e formas de organização, além disso, é uma medida que para muitos é inadequada, visto que "rouba" espaço de disciplinas mais importantes, aquelas específicas de cada curso, no entanto, consideramos que para melhorar o atendimento educacional a ser oferecido aos alunos surdos ela pode trazer contribuições significativas. Desta forma, pode ser considerado um avanço em termos de políticas referentes à formação de professores, o fato de termos uma disciplina como obrigatória com o tema Libras.

A mesma autora ainda destaca que o conhecimento da Libras, por conseguinte, quanto à sua estrutura lexical, sintática e semântica, é fundamental ao professor, no sentido de buscar formas de explicar um conteúdo de modo mais claro e sucinto, facilitando o trabalho do tradutor-intérprete, bem como possibilitando melhor interação entre professor e aluno (LIMA, 2004).

De acordo com Goldfeld (1997), mesmo na escola que conta com um intérprete, com uma sala de recursos, com serviço e apoio de professor de educação especial ou professor itinerante, é de fundamental importância que o aluno sinta que seu professor está se esforçando para se aproximar dele, tentando encontrar maneiras de interagir com ele. O professor também pode intermediar a aceitação do discente pelos outros alunos, para que ele se sinta parte da classe. Na nossa sociedade, a interação se dá mediada pela linguagem, não basta uma aproximação física.

Um outro aspecto que ainda precisa ser aperfeiçoado é a relação de colaboração entre alunos surdos e ouvintes, para que as informações e trocas não fiquem restritas à relação professor- aluno surdo e passem a ser resignificadas

no e pelo contexto em que estão inseridas. Também é apontada a necessidade de maior colaboração entre professores e especialistas que participam do cotidiano escolar, para a organização de atividades que apresentem ações e propostas eficazes às necessidades de todos os alunos (SOARES, 1999).

Consideramos, portanto, que investir na formação de professores, tanto em formação inicial como formação continuada é a melhor forma de sanar as deficiências relacionadas à educação de alunos surdos no ensino regular, visto que quase todos os fatores que interferem para que o processo de inclusão seja efetivo estão ligados às atitudes e práticas cotidianas em sala de aula, seja referente à didática do professor, às relações sociais deste para com os alunos ou as relações que ele pode mediar entre os mesmos (LIMA, 2004).

É preciso que o professor entenda que essa inclusão deve ser pautada no princípio da igualdade entre os homens, no respeito à individualidade e nas possibilidades de cada um, na equidade e na justiça, na paz e na cooperação. Mas, mesmo que o professor tenha claro para si todas essas condições, é necessário investir na sua formação como profissional, pois a presença da diferença em sala de aula enriquece o conhecimento das outras crianças e do professor, possibilitando a troca de experiências, permitindo à criança com necessidades especiais educacionais que o seu desenvolvimento seja mais adequado e significativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo demonstrou que o desafio que confronta a escola inclusiva é o de desenvolver uma pedagogia centrada na criança com necessidades especiais, capaz de educar a todas com sucesso. É necessário que cada profissional tenha consciência do seu papel como elo transformador das desigualdades estabelecidas pelas diferenças, para que essas não sejam vistas como obstáculos e possam ser tomadas para uma transformação social que permita um lugar digno a todos.

Refletir sobre educação de pessoas com deficiência significa colocar questões julgadas relevantes, sem a pretensão de esgotar neste espaço a discussão sobre o assunto. A inclusão escolar promove a melhor ação educacional para os sujeitos que apresentam algum tipo de deficiência, os ensinamentos são mais ativos, têm mais significado e contribui para o melhor convívio social. Quanto aos professores, sentem-se desafiados não só em sala de aula como na vida social. Além disso, a inclusão beneficia não apenas os alunos com deficiência, mas todos os demais, conferindo-lhes a oportunidade de conviver e aprender com a diversidade.

No que se refere especificamente à inclusão de crianças com surdez, tem-se observado uma evolução em termos de acesso, permanência e natureza dos serviços educacionais organizados à luz de uma legislação que favorece o atendimento ampliado e integrado. Documentos oficiais referentes a leis e

políticas públicas têm abordado a inserção escolar desses alunos fazendo com que as instituições de ensino promovam uma educação integradora e inclusiva e, acima de tudo, oportunizando e responsabilizando a escola pública quanto a necessidade de iniciar, por este ambiente, as mudanças no olhar ao aluno com necessidade especial.

Avaliamos, nesse sentido, que sendo a disciplina de Libras um espaço garantido por lei que privilegia, especialmente o ensino da Libras, língua majoritariamente utilizada pelos surdos brasileiros, nos currículos dos cursos de licenciatura, estes conhecimentos devem ser vinculados à discussão sobre a educação dessa população, que de acordo com as políticas educacionais atuais é inclusiva. Esta indicação decorre particularmente, devido ao fato de que o processo de inclusão dos alunos com NEE, ainda não tem espaço garantido nos currículos dos cursos de licenciatura.

Concluímos, portanto, que a partir do delineamento desses pontos, não cabe culpar os professores e a escola. O que compete é, tendo acesso a estes conhecimentos teóricos, aplicá-los na prática, visando a uma nova forma de encarar a surdez, em que as vozes dos alunos surdos, até então emudecidas, possam emergir na construção de um novo tempo, em que as singularidades sejam valorizadas e cada ser humano respeitado, pois a inclusão somente será verdadeira quando forem assegurados investimentos que garantam o respeito à cultura dos surdos, sua importância e disseminação entre todos brasileiros.

Referências

ASSP. Associação dos surdos de São Paulo. **Educação inclusiva,** OAB, portaria 555. [Filmevídeo]. Brasil. São Paulo. DVD, 5min. Color. Son. 2008.

BRASIL. **Constituição Federal (1988).** Rio de Janeiro: FAE, 1989

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil. Lei nº. 8.069, de 13 julho de 1990.

BRASIL, MEC. **Atendimento educacional especializado:** pessoas com surdez. Brasília: MEC/SEESP/SEED, 2003.

BRASIL, MEC. Saberes e práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos. Brasília: MEC/SEESP, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 4.024, de 20 de dezembro de 1961.

BRASIL. **Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, 25 abr. 2002.

BRASIL, Secretaria de Educação Especial. **Deficiência auditiva.** Brasília: SEESP,1997.

BERSCH, M. G.; MACHADO, R. **Integração social e educação de surdos.** 1. Ed. Rio de Janeiro, Babel Editora, 2007.

COMITÊ Multidisciplinar em Saúde Auditiva, 2009. Disponível em ‹http://www.audiologiabrasil.org.br/portal/pdf/comusa.pdf›. Acesso: 02/09/2016.

FERNANDES, Eulália; CORREIA, Manoel de Carvalho. Bilinguismo e surdez: a evolução dos conceitos no domínio da linguagem. Porto Alegre: Meditação, 2010.

FONSECA, Vitor da. **Educação Especial.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 30. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

GESSER, Audrei. Do patológico ao cultural na surdez: para além de um e de outro ou para uma reflexão crítica dos paradigmas. **Estudos Surdos IV**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2009.

GOLDFELD, M. A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio interacionista. São Paulo: Plexus, 1997.

GORGATTI, M. G.; COSTA, R. F. **Atividade física adaptada:** qualidade de vida para pessoas com necessidades especiais. 2. ed. Barueri: Manole, 2008.

IBGE. Censo Demográfico 2000. Disponível em: ‹Http://www.ibge.gov.br/ 27062003 censo.shtm›. Acesso em: 02/09/2016.

ISAAC M.L., MANFREDI A.K.S. **Diagnóstico precoce da surdez na infância.** Ribeirão Preto. 2005.Disponível em: ‹http://www.fmrp. usp.br/diagnóstico precoce›. Acesso: 02/09/2016.

KIRK, M.C.R. **O ensino para surdos na escola inclusiva:** considerações sobre o excludente contexto da inclusão. Em atualidades da educação bilíngue para surdos. Porto Alegre, Editora Mediação, 1996.

LIMA, M S. C. **Surdez, bilinguismo e inclusão:** Entre o dito, o pretendido e o feito.2004. 261 p. Tese de doutorado - Unicamp, Campinas. 2004. Disponível em: ‹http://www.salesianolins.br/areaacademica/materiais/posgraduacao/Educacao_Especial_Inclusiva/Fundamentos_e_pr%E1ticas_de_%20ensino_para_pessoas_com_necessidades_educativas _especiais/tese%20lima.pdf›. Acesso em: 13 de outubro de2016.

MAZZOTA, Marcos José Silveira. **Educação especial: histórias e políticas públicas.** São Paulo: Cortez, 1996.

PIAGET, Jean. **A construção do real na criança**. 3ª ed. 5ª reimpressão. São Paulo: Ática 1987.

RUSSO I. C. P. **Encaminhamentos sobre a classificação do grau de perda auditiva em nossa realidade.** 2009. Rev Soc Bras Fonoaudiol Disponível em: ‹http://www. scielo.br/pdf.› Acesso: 02/09/2016.

SILVA, A. B. P.; PEREIRA, M. C. C. **O Aluno Surdo na Escola Regular: Imagem e Ação do Professor.** Psicologia: Teoria e Pesquisa, Vol. 19 n. 2, 2008.

SOARES, Maria Aparecida Leite. **A educação do Surdo no Brasil.** Campinas, SP: ADSF, 1999.

TAILLE Yves La; OLIVEIRA Marta Kohl de; DANTAS Eloysa. Piaget, Vygotsky, Walon: **Teorias Psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus 1989.

TRISTÃO, R. M. & Feitosa, M. A. G. **Linguagem na síndrome de Down.** Psicologia: Teoria e Pesquisa, 14, 127-137, 1998.

VOIVODIC, Maria Antonieta. **Inclusão Escolar de Crianças com Síndrome de Down**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

VYGOTSKY, Lev. A formação social da mente: o desenvolvimento os processos psicológicos superiores. 5. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

ZAMBERLAN, M. A. T. **Interações familiares:** teoria, pesquisa e subsídios à intervenção. Londrina: Editora da UEL, 1996.

ZAMPRONIO, C. D. P **A deficiência auditiva nas cidades abrigadas pela DRS-6:** caracterização da população atendida na divisão de saúde auditiva do HRAC-USP Bauru. Ribeirão Preto 2009.

MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO: DESAFIOS E DIFICULDADES À FORMAÇÃO CONTINUADA

Diéli de Campos [1]
Lorena Carnelossi Araujo [2]
Silvia Andréa do Prado Bernardino [3]
Annecy Tojeiro Giordani [4]
Lúcia Aparecida Ancelmo [5]

1. Introdução

No contexto atual de sociedade globalizada as transformações são uma constante em todos os segmentos. Mudanças também permeiam o ambiente educacional exigindo que os profissionais correspondam às demandas que o cenário atual produz. Dessa forma, torna-se necessário que o processo formativo dos profissionais também ocorra continuamente, no sentido de suportar o delineamento social, tecnológico, cultural e científico no qual se estrutura, para que os objetivos da Educação sejam atingidos (NUNES; OLIVEIRA, 2017).

Nesse sentido, a formação continuada para os professores em exercício pode apresentar-se como um momento de aprendizagem permanente para o desenvolvimento pessoal, cultural e profissional (LIBÂNEO, 2001). Segundo o autor, uma formação permanente é aquela que se prolonga por toda vida e é essencial em uma profissão que lida com seres humanos, que se renova constantemente e pode possibilitar práticas reflexivas que ajudem os professores a enfrentar situações vivenciadas na escola. Já, a formação continuada pode ocorrer dentro da jornada de trabalho, como as reuniões escolares, discussões sobre os projetos pedagógicos e grupos de estudos, assim como, fora da jornada de trabalho, em congressos, palestras, bem como em cursos de pós-graduação.

[1] Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Ensino na Universidade Estadual no Norte do Paraná –Cornélio Procópio/PR. decamposdieli@gmail.com
[2] Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Ensino na Universidade Estadual no Norte do Paraná –, Cornélio Procópio/PR. lorenacarnelossi@hotmail.com
[3] Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Ensino na Universidade Estadual no Norte do Paraná –, Cornélio Procópio/PR. silvinha528@hotmail.com
[4] Doutora em Enfermagem. Professora Associada da Universidade Estadual no Norte do Paraná, Programa de Pós-Graduação em Ensino, UENP/CCP – Cornélio Procópio/PR; annecy@uenp.edu.br.
[5] Mestre em Ensino. Servidora AEII na Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Cornélio Procópio/PR. luancelmoadm@hotmail.com.

O Artigo 67 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/9.394/96), aponta que os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais, indicando que cada esfera de governo deverá implementar leis para instituir planos de carreira (BRASIL, 1996).

No Brasil a legislação que assegura a valorização dos profissionais está subsidiada nos termos do estatuto do Servidor Público Lei nº 8.112/90 (BRASIL, 1990), no âmbito federal. No contexto dessa pesquisa, a legislação que contempla e assegura a formação continuada pelas mantenedoras estaduais está apoiada nos planos de carreira do magistério, sendo a Lei complementar n° 103/2004 que institui e dispõe o Plano de carreira do professor da Rede Estadual de Educação Básica do Estado do Paraná (PARANÁ, 2004), assim como, a Lei n° 836/97 institui o Plano de Carreira dos professores do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 1997), enfatizando a formação continuada dos profissionais em nível de pós-graduação.

Por conseguinte, tendo em conta tal aporte legal, espera-se que professores da rede básica encontrem apoio das instituições de ensino que trabalham para realizar formação continuada, uma vez que as reformas educacionais brasileiras estabelecem que estes profissionais busquem por novos saberes durante toda a vida profissional (MELO, 2004).

Em relação aos cursos de Mestrado Profissional (MPE), estes foram implementados no Brasil em 2002, direcionados para uma formação didático-pedagógica de professores que atuam na educação básica em áreas específicas do conhecimento (MOREIRA, 2004).

O ingresso e a frequência em um curso *Stricto Sensu* tem sido privilégio de poucos professores, considerando o processo seletivo e a organização curricular. As aulas do mestrado geralmente são durante a semana, em horários que podem coincidir com a jornada de trabalho destes profissionais, dificultando sua dispensa para cursar as disciplinas obrigatórias e optativas do Mestrado.

Frente ao exposto, este estudo foi desenvolvido na disciplina Análise Qualitativa de Dados, de um Programa de Pós-graduação em Ensino, modalidade profissional com participação de membros do Grupo de Pesquisa Multidisciplinar em Ensino (GPEMEN), tendo como direcionamento investigativo responder ao problema: Quais os possíveis desafios e dificuldades enfrentados por estudantes de um Mestrado Profissional para conciliar a formação *Stricto Sensu* com o exercício profissional docente? Nesse sentido estabeleceu-se como principal objetivo identificar e discutir os desafios e dificuldades encontrados por mestrandos frente as atividades curriculares de um Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu*, modalidade Profissional.

A ideia de desenvolver uma pesquisa a partir deste questionamento, surgiu graças a conflitos desta natureza, vivenciados tanto pelas próprias

pesquisadoras como por colegas de turma da pós-graduação. Tendo em vista tratar-se de um programa de Mestrado Profissional, com mestrandos cujas formações são em áreas distintas, foi aberto então, um leque de discussões e comparações entre as congruências e divergências acerca da temática em questão.

Os participantes dessa pesquisa originam-se dos Estados do Paraná e de São Paulo, com formação inicial em diversas áreas do conhecimento, os quais discorreram sobre suas dificuldades para contornar os problemas encontrados no trabalho e conseguir cursar as disciplinas do MPE semanalmente.

Com o intuito de identificar os possíveis desafios e dificuldades que os mestrandos enfrentaram para fazerem a pós-graduação *Stricto Sensu* na modalidade MPE, neste estudo serão apresentadas as principais situações que permearam uma caminhada difícil em busca de novos conhecimentos e aprendizagens.

Para tanto, foram estabelecidos os objetivos: a) levantar o perfil dos discentes de uma turma de Mestrado Profissional do Estado do Paraná (Quadro 1); b) realizar um levantamento de artigos científicos e legislação a respeito da temática; c) identificar os desafios e dificuldades que os mestrandos enfrentaram para cursar uma pós-graduação *Stricto Sensu* por meio de coleta e análise de dados; d) identificar as possíveis contribuições advindas do conhecimento adquiridos no Mestrado à instituição de ensino onde os participantes atuam profissionalmente; e) propor possíveis soluções para sanar ou minimizar as dificuldades apontadas pelos discentes para cursarem o Mestrado Profissional.

2. Formação continuada: os desafios de conciliar mestrado x trabalho

Charlot (2013) descreve que o professor da sociedade contemporânea é um trabalhador da contradição, pois ao mesmo tempo em que assume o papel de disseminador do saber, esse saber também remete aos desafios enfrentados na profissão, tanto na formação inicial quanto na formação continuada. Nesse sentido, o autor afirma que "[...] a escola não cumpre um papel importante nas distribuições das posições sociais [...]" (p. 95), sendo vista como local de desenvolvimento econômico e social, movimento de expansão do saber na qual os diplomas mais elevados garantem condições melhores na inserção do mercado profissional.

Entretanto, a formação continuada pode propiciar um ensino que torne o professor um sujeito crítico, de modo que possa atuar na realidade em que trabalha e vive. Para que isso aconteça um movimento dialético de construção e reconstrução do conhecimento precisam ser constantes, ou seja, os momentos de discussões são desenvolvidos por toda a carreira docente (TOZETTO, 2017).

Nunes e Oliveira (2017) concordam com a perspectiva de que a formação continuada dá ao ensino um direcionamento que acompanha as necessidades sociais e de desenvolvimento pessoal dos professores. No entanto, os autores

mencionam que a educação não tem se desenvolvido na mesma velocidade em que os demais setores da sociedade, tornando instáveis questões inerentes ao cargo, tal como a formação continuada. Os autores apontam ser possível que as exigências profissionais possam ser um agravo ao problema, dificultando a conciliação entre trabalho e aprimoramento profissional.

De acordo com a Lei nº 8.112/1990 que sustenta o Estatuto do Servidor Público da União, em sua seção IV consta

> [...] O servidor poderá, no interesse da Administração, e desde que a participação não possa ocorrer simultaneamente com o exercício do cargo ou mediante compensação de horário, afastar-se do exercício do cargo efetivo, com a respectiva remuneração, para participar em programa de pós-graduação *stricto sensu* em instituição de ensino superior no país. [...] (BRASIL, 1990, p. 24).

Fica evidente que, de acordo com esse Estatuto, o servidor público poderá afastar-se do exercício de seu cargo para participar de programa de pós-graduação *Stricto Sensu* em instituição de ensino superior no país, sendo preservada a sua remuneração.

No entanto, outros fatores dissimulam o investimento na formação continuada e desmotivam o ingresso de professores no mestrado, que em geral, alegam dificuldades financeiras, familiares e de liberação da instituição onde trabalham, sendo que a questão profissional interfere diretamente no financeiro (SILVA; BARGAGI, 2015).

Nunes e Oliveira (2017) ressaltam que, embora a legislação educacional brasileira abarque a formação continuada como dever do Estado e dos profissionais, as políticas públicas desenvolvidas para esse fim, nem sempre se efetivam de modo a cumprir plenamente as necessidades de formação e pessoais dos professores, bem como as necessidades dos estabelecimentos de ensino nos quais atuam. Segundo os autores, os professores ao buscarem uma formação continuada que realmente atenda às suas perspectivas, voluntariamente e muitas vezes com uma sobrecarga de trabalho, responsabilizam-se pelo seu desenvolvimento profissional, por meio do qual, a sociedade e a educação se beneficiarão.

Por sua vez, Nóvoa (1992) aponta que as mudanças a serem empreendidas na educação estão diretamente relacionadas à formação dos professores e sua boa intenção em melhorarem suas práticas pedagógicas. Ainda na concepção do autor, o desafio da formação de professores deve ser compreendido como um processo permanente, que acontece no cotidiano da escola e não de forma segregada aos projetos escolares (MCBRIDE, 1989 apud NÓVOA, 1992).

Com essa perspectiva de investigar novos caminhos que atendam às necessidades de formação dos professores e às do desenvolvimento educacional no Brasil, os MPE ganham relevância, pois as pesquisas desenvolvidas consideram a realidade escolar e o conhecimento dos problemas enfrentados na escola, para

que os profissionais da educação utilizem os produtos educacionais, que são materiais educativos desenvolvidos na modalidade dos mestrados profissionais, que podem auxiliar alunos e professores (POSSOLI; CURY, 2009), em seus contextos (OSTERMANN; REZENDE, 2009).

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), disponibiliza *on-line* as principais informações coletadas e cedidas pelas instituições de ensino do país que ofertam mestrados profissionais. As buscas, por exemplo, para identificar a quantidade de instituições dos estados do Paraná e São Paulo que ofertam o programa de pós-graduação *Stricto Sensu* na modalidade Profissional, enquadram-se nos campos de pesquisas expostos na Plataforma Sucupira. Essa plataforma *on-line*, disponibiliza com transparência o acesso as informações das pesquisas desenvolvidas em diversas áreas, e é embasada pelo Parecer nº 977/65, que prevê as institucionalizações e definições dos Mestrados e Doutorados brasileiros (BRASIL, 1965).

Nunes e Oliveira (2017) reiteram a importância de políticas públicas congruentes com as mais diversas realidades educacionais do país aos desenvolverem ações de formação continuada, posto que, para que o aprimoramento profissional possa se efetivar enquanto encaminhamento para o desenvolvimento da educação.

É necessário que a o aprimoramento profissional seja um compromisso e uma prioridade de todos os envolvidos no sentido de criar mecanismos que venham a favorecer a realização da formação continuada concomitante ao exercício da função docente.

3. Encaminhamentos metodológicos

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, apoiada nos pressupostos de Bogdan e Biklen (2009), motivada sobretudo, pela necessidade de melhor compreender o processo de conciliação dos estudos na pós-graduação com o trabalho do aluno que também é professor, considerando-se a existência de possíveis incompatibilidades ou empecilhos nesta correlação.

A pesquisa bibliográfica auxiliou na busca de aporte teórico sobre formação continuada e legislação educacional brasileira, assim como, sobre as prerrogativas inerentes ao cargo do docente em exercício. Para a coleta de dados, os participantes responderam um questionário com questões alinhadas aos objetivos propostos nesta pesquisa. As informações coletadas foram analisadas por meio da Análise Textual Discursiva (ATD), metodologia e análise de dados, que segundo Moraes (2003), tem a finalidade de identificar como os dados se relacionavam com a questão de investigação, afim de responder ao problema da pesquisa.

Mediante os anseios da entrada e permanência em um programa de pós-graduação *Stricto Sensu*, esse estudo emergiu da realidade enfrentada pelas pesquisadoras em consonância com relatos de mestrandos de cursos afins, de diversas áreas, e, com o propósito central de incentivar os professores a investirem na formação continuada, apesar de todas as dificuldades.

Especificamente, em relação à pesquisa qualitativa na área da Educação, os autores ressaltam a importância da pesquisa bibliográfica para apresentar conceitos a respeito da formação continuada, para que a questão a ser investigada tenha suporte como direcionamento à análise do estudo.

Utilizou-se então, prioritariamente, de estudos de Nóvoa (1992), Libâneo (2001) e Charlot (2013) para discutir o posicionamento desses autores frente a legislação educacional vigente, e assim, fundamentar as dificuldades enfrentadas pelos mestrandos professores, ao conciliar trabalho e formação continuada *Stricto Sensu*, além da coleta de dados com estudantes de um MPE no Estado do Paraná por meio de um questionário semiestruturado, aplicado aos participantes em plataforma *on line*[6], por considerar que esse instrumento favoreceria a obtenção de dados importantes ao estudo.

A respeito desse instrumento de coleta de dados Bogdan e Biklen (1994, p. 194) ressaltam que: "Os dados quantitativos podem ter utilizações convencionais em investigação qualitativa [...] podem também fornecer informação descritiva (idade, raça, sexo, estado socioeconômico)".

Segundo Gil (2002, p. 116), "[...] a elaboração de um questionário consiste basicamente em traduzir os objetivos específicos da pesquisa em itens bem redigidos". Sendo assim, as perguntas devem estar relacionadas ao problema da pesquisa, formuladas com clareza, iniciadas com questões simples e finalizadas com nível de complexidade elevado, possibilitando desta forma que o pesquisador realize a interpretação e análise dos dados. O autor escreve ainda que: "[...] a pesquisa desenvolve-se ao longo de um processo que envolve inúmeras fases, desde a adequada formulação do problema até a satisfatória apresentação dos resultados" (GIL, 2002, p. 17).

Nesse estudo, o questionário foi composto por quatro perguntas, sendo: 1. "Você teve dificuldades de liberação no seu trabalho para cursar as disciplinas obrigatórias e optativas do Mestrado Profissional?"; 2. "Se sim, o que você fez para conseguir a liberação? 3. Se não, explique o por quê."; 4. "O que você poderá fazer para reverter os conhecimentos adquiridos no Mestrado Profissional à instituição de ensino na qual atua?".

A pesquisa contou com a participação de alunos de uma turma de um MPE de uma Universidade pública do Estado do Paraná, com vínculo

[6] https://www.survio.com/br.

empregatício no magistério em instituições públicas e privadas, sendo 15 mulheres e 2 homens, com idade entre 22 a 40 anos, codificados pela letra P acompanhada da numeração de 1 a 17 (P1 à P17).

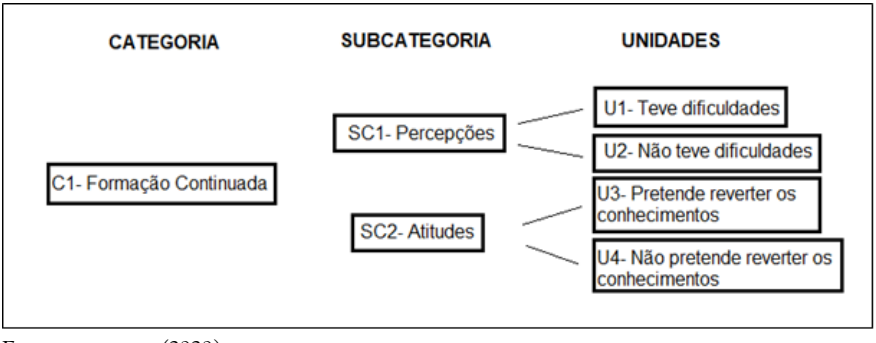
A análise dos dados ocorreu por meio da Análise Textual Discursiva (ATD) a qual se compõem de três fases: a unitarização; a organização de categorias e a produção de metatextos. Na fase da unitarização os textos são organizados de modo a se diferenciarem de acordo com os significados e contextos. A seguir, na fase correspondente à categorização, os textos são agrupados de acordo com os grupos correspondentes de excertos que tenham sentido em comum. Na produção do metatexto, o pesquisador apresenta a sua análise e interpretação, transformando os excertos em textos, de modo a possibilitar a compreensão do problema investigado (PEDRUZZI et al., 2015).

Segundo Moraes (2003) a ATD consiste em um processo qualitativo para interpretar e descrever os fenômenos e discursos produzidos, em forma de texto. Para isso, o pesquisador reconstrói os discursos existentes, a partir da unitarização, momento de separar os textos em unidades de significado, resultando em conjuntos de unidades empíricas, teóricas e das interpretações do pesquisador. Posteriormente, estabelece-se as categorias que podem ter sido *a priori*, ou seja, previamente estabelecidas, ou emergentes, que foram relevadas a partir dos questionários aplicados, e finalmente, todo esse processo resulta em um metatexto, compondo o texto interpretativo (MORAES; GALIAZZI, 2007).

4. Resultados e Discussão

Vale ressaltar que, a categoria de análise foi definida *a priori*, com elaboração a partir do referencial teórico e do questionário aplicado, sendo que a análise dos dados considerou a seguinte codificação: C para elencar a categoria, SC para subcategoria e U para unidade, conforme se apresenta a seguir.

Figura 1 – Categoria, subcategorias e unidades de análise *a priori* para análise dos dados



Fonte: as autoras (2020).

Na categoria (C1) foram considerados somente os participantes que tiveram dificuldades para cursar as disciplinas obrigatórias e optativas do MPE. Consequentemente, foram construídas duas subcategorias, "Percepções" (SC1) com duas unidades de análise "Teve dificuldades" (U1), reunindo o(s) motivo(s) das possíveis dificuldades enfrentadas pelos participantes e "Não teve dificuldades" (U2), e "Atitudes" (SC2), que também resultou em duas unidades, sendo "Pretende reverter os conhecimentos" (U3), que diz respeito as ações que podem ser revertidas após a conclusão das disciplinas no MPE, a favor das instituições nas quais os participantes deste estudo trabalham, e "Não pretende reverter os conhecimentos" (U4).

A SC1 apresenta os dados obtidos a partir das questões: 1. "Você teve dificuldades de liberação no seu trabalho para cursar as disciplinas obrigatórias e optativas do Mestrado Profissional?"; 2. "Se sim, o que você fez para conseguir a liberação? 3. Se não, explique o por quê."

Em relação à questão "Você teve dificuldades de liberação no seu trabalho para cursar as disciplinas obrigatórias e optativas do MPE?", 47,1% dos participantes (=17) responderam "Sim" e 52,9% "Não". Portanto, quase metade dos mestrandos tiveram dificuldade em conseguir a dispensa do trabalho para que pudessem cursar as disciplinas obrigatórias do mestrado.

Em consonância com Nunes e Oliveira (2017), é possível inferir que em alguns casos, realizar formação continuada para atender suas necessidades de aprimoramento na profissão, pode ficar a cargo do professor, cabendo-lhe inclusive ter que equilibrar-se entre trabalho e formação.

A seguir, são apresentados os excertos mais relevantes em consonância com a categoria, a subcategoria e as unidades.

Quadro 1 – Categoria Formação continuada (C1) e subcategoria Percepções (SC1) com suas respectivas Unidades.

UNIDADES	EXCERTOS
Teve dificuldades	"Não estou tendo nenhum tipo de liberação" (P10). "[...] fiquei durante o período das disciplinas sem lecionar no período da tarde e no período da manhã fiquei 6 meses sem horas-atividades.... Devido à escassez de professores e a resistência da secretaria em conceder esses dias para tal estudo" (P15). "Tive que pagar horas e também tive desconto no salário por falta" (P8).
Não teve dificuldades	"Estou na gestão da Instituição com maior flexibilidade de horário" (P1). "Ampliei a jornada de trabalho para compensar as horas e a proposta foi aceita, sem problemas" (P17). "Cursei nos dias em que não tinha aula e quando precisava fazia hora atividade em outro período" (P4). "Não, todos sabiam da importância disso inclusive para a própria instituição" (P16).

Fonte: as autoras (2020).

Na unidade "Teve dificuldades" (U1), os mestrandos P10, P15 e P8 enfrentaram certa resistência em seu ambiente de trabalho para cursarem a disciplina, fato que corrobora o posicionamento de Nunes e Oliveira (2017), quando indicam que as políticas públicas ainda não se efetivam o suficiente para desenvolver a formação continuada, considerando os aspectos pessoais e profissionais dos professores.

Os excertos P15 e P8 indicam ainda que, além da dificuldade para a liberação do trabalho, para conseguirem cursar as disciplinas do mestrado, também tiveram prejuízos financeiros decorrentes de descontos no salário, o que pode ser considerado uma dificuldade, pois os professores necessitam de seu rendimento também para cobrir gastos como deslocamentos e alimentação para assistirem as aulas.

Embora, em alguns casos as políticas praticadas vão de encontro ao disposto na LDBEN (BRASIL, 1994), a qual indica que a União, o Estado e os Municípios deverão constituir mecanismos de incentivo e ingresso em formação continuada aos professores em exercício, é possível inferir em relatados de alguns mestrandos professores, que a prática se contrapõe ao previsto nesta Lei.

Na unidade "Não teve dificuldades" (U2), observa-se que apenas dois (2) participantes tiveram apoio amplo da escola onde trabalhavam e não necessitaram recorrer a alternativas para cursarem as disciplinas do mestrado. Por sua vez, o fato do P1 ocupar um cargo de gestão na instituição na qual trabalha, ajudou a flexibilizar sua jornada de trabalho para frequentar às aulas. Já, P16 afirmou não ter encontrado dificuldades para ser liberado, devido ao entendimento da escola de que o mestrado é importante para a formação do professor e também à instituição de ensino.

Nesse sentido, Nóvoa (1992) comenta haver em alguns casos, uma sensibilização que resulta no apoio ao professor para cursar uma pós-graduação, por exemplo, devido ao reconhecimento da escola de que a formação continuada é uma prática que beneficia a todos os envolvidos.

No caso dos mestrandos professores P17 e P4, apesar de afirmarem não terem encontrado dificuldade para cursar as disciplinas do mestrado, tiveram que se esforçar para buscar alternativas que lhes possibilitassem cursar as disciplinas do mestrado sem prejuízos de suas atividades profissionais. Esse fato é corroborado por Charlot (2013) ao afirmar que os profissionais por si só procuram meios de aprimorar-se.

A seguir, a subcategoria "Atitudes" (SC2) considerou os dados obtidos na questão: 4. "O que você poderá fazer para reverter os conhecimentos adquiridos no Mestrado Profissional à instituição de ensino na qual atua?". Desse modo, os excertos são apresentados no Quadro 2, juntamente com suas duas unidades correspondentes "Pretende reverter os conhecimentos" (U3) e "Não

pretende reverter os conhecimentos" (U4). Estas duas unidades referem-se a atitudes que os professores pretendem ou não direcionar a sua prática docente em decorrência da formação adquirida após a cursarem as disciplinas do MPE.

Quadro 2 - Categoria Formação continuada (C1) e subcategoria Atitudes (SC2) com suas respectivas Unidades.

UNIDADES	EXCERTOS
Pretende reverter os conhecimentos	"Tenho levado esse aprendizado em forma de debates, sugestões e experiências práticas em sala de aula. Visto que, esse conhecimento trouxe novas visões/dimensões e expectativas da prática pedagógica. Tenho um olhar diferenciado para o aprendizado e as situações cotidianas desde o primeiro momento que se iniciou o ano letivo" (P15). "Aplicação de metodologias de ensino diferenciadas, práticas avaliativas com caráter formativo" (P3). "O Mestrado nos oportuniza a ter um embasamento teórico mais aprofundado e consequentemente isso colabora para melhorar nossa prática pedagógica" (P4). "Desenvolver projetos nas instituições onde atuo e estimular os colegas de trabalho a buscarem cursos de formação continuada" (P5).
Não pretende reverter os conhecimentos	Não houve respostas relacionadas a esta unidade.

Fonte: as autoras (2020).

Nos excertos da unidade "Pretende reverter os conhecimentos" foi possível observar que os professores tem como motivação utilizar a formação continuada para o aprimoramento de sua prática profissional e, por conseguinte, em benefício da instituição de ensino na qual trabalha.

O mestrando P15 relata que o seu conhecimento foi aplicado em forma de debates e outras intervenções voltadas para o desenvolvimento do aprendizado. No caso do professor P3, o estabelecimento de sua atuação também tem aberto espaço para que seja possível a aplicação de metodologias e outras práticas. Os participantes P4 e P5 apontam que o conhecimento adquirido no mestrado possibilitou o aprimoramento de sua prática profissional, estimulando outros colegas de trabalho a buscarem formação semelhante.

Nesse sentido, é possível inferir que os professores ao realizarem formação continuada no âmbito do *Stricto Sensu*, podem atuar na realidade em que estão inseridos de forma a utilizarem o conhecimento dessa formação para construir novos caminhos e novas possibilidades de ensino ante as transformações sociais (NÓVOA, 1992).

Atualmente, são muitos os desafios frente as exigências das escolas quanto as práticas educativas eficazes para uma melhor qualidade de ensino, o que reforça a necessidade de formação continuada dos professores em busca de aprimoramento e da construção de novos conhecimentos.

Os resultados desta pesquisa indicam que, apesar das leis de amparo e de todos os benefícios que a formação traz às instituições e comunidade, muitos

mestrandos tiveram dificuldades para conseguirem a liberação das instituições em que trabalham para cursarem as disciplinas do MPE. Infere-se, nesse sentido, respaldando em Nunes e Oliveira (2017) que em muitos casos, o professor acaba por assumir de maneira autônoma a responsabilidade pela formação continuada.

A subcategoria "Percepções" (SC1), apresentou excertos indicativos de que essa dificuldade é algo institucional e que, mesmo havendo amparo legal que apoie o professor à formação continuada, verifica-se ainda uma carência de políticas públicas que atenda às necessidades de formação desses profissionais, sem prejudicá-los, inclusive financeiramente.

Com base nos estudos de Nunes e Oliveira (2017) a carência de mecanismos que incentive a formação continuada de professores no âmbito do *Stricto Sensu*, coloca-se como um dos pontos nevrálgicos dessa problemática, por impactar diretamente na vida financeira dos professores, o que carece de um olhar mais atento dos órgãos competentes.

Esta problemática é confirmada pelos excertos dos professores que não estão tendo nenhum tipo de liberação dos que têm que se organizar financeiramente para poder participar do programa de pós-graduação *Stricto Sensu*, ou deixar de fazer alguma atividade profissional por conta das disciplinas que precisam cursar.

As análises das falas referentes à unidade "Não teve dificuldades" (U2), apontam para a demanda das instituições de ensino e os respectivos cargos ocupados pelos participantes dessa pesquisa, caracterizando ainda, algumas particularidades quanto as articulações profissionais.

Apesar de enquadrada na unidade "Não teve dificuldades" (U2), a resposta do P17 aponta para uma situação na qual a instituição aceitou ampliar a jornada de trabalho do mestrando, como forma de reposição ou negociação decorrente das dispensas em horário normal de trabalho para que pudesse então, cursar as disciplinas do MPE.

Com base em Leal e Freitas (2006), esse apontamento permite uma reflexão acerca da necessidade de os professores terem que fazer adaptações na sua rotina de trabalho para poderem cursar a pós-graduação, de modo a evitar prejuízos das atividades laborais, o que pode gerar sobrecarga de trabalho.

Com relação à subcategoria "Atitudes" (SC2), observou-se que, embora os professores passem por dificuldades institucionais e financeiras para cursarem o mestrado, eles manifestam pretensão em utilizar o conhecimento adquirido em benefício da escola onde atuam. A propósito, há excertos indicando que alguns professores já estão contribuindo com suas instituições de ensino, ao empregarem conhecimentos adquiridos no mestrado, participando de discussões, propondo novas metodologias de ensino, colaborando com os colegas de trabalho, dentre outras ações.

Para Nóvoa (1992) e Charlot (2013) é evidente que a formação continuada é um importante caminho para a transformação educacional e social, ganhando tanto o professor quanto a comunidade escolar e social nas quais está inserido. Na verdade, o percurso para cursar um mestrado é para os professores um grande desafio, por vezes, uma batalha com muitos momentos difíceis e dolorosos gerando exaustão física e emocional.

Para atender as inúmeras demandas da educação e do ensino, Nunes e Oliveira (2017) ressaltam que a modernidade exige que o professor se atualize e faça adaptações, o que envolve grandes desafios à sua prática. O P4 e o P17, ambos professores, mencionam uma situação semelhante ao informar que precisam cumprir a jornada semanal de trabalho nas escolas que lecionam. No entanto, as dispensas para cursar as disciplinas do mestrado interferem na carga horária de dias específicos de hora atividade e outras tarefas curriculares.

A este respeito, Leal e Freitas (2006) consideram que dificuldades momentâneas são revertidas a longo prazo, pois os alunos do MP precisariam "[...] conviver mais diuturnamente com os docentes e pesquisadores das instituições acadêmicas, uma vez que precisam conciliar as atividades profissionais e de formação" (p. 277).

Deste modo, como o MPE direciona-se principalmente para profissionais do magistério e em atividade na educação básica e gera produtos educacionais que podem ser utilizados pelos profissionais da Educação de forma ampla e adaptada, é possível reverter os conhecimentos para a própria instituição de trabalho. Consequentemente, é possível adquirir conhecimentos que vão além da área de pesquisa do mestrando.

A este respeito, Nóvoa (1992) escreve que o MPE pode possibilitar uma intervenção positiva na realidade da escola, pois, como viabiliza a reflexão em teoria e prática na construção do conhecimento.

Assim, em consonância com a questão investigada e os objetivos desta pesquisa, infere-se que as dificuldades e impeditivos identificados sejam decorrentes, sobretudo, da carência de políticas públicas e institucionais que incentivem e permitam efetivamente, que os professores façam formação continuada, nível mestrado profissional, sem que sejam prejudicados profissional, pessoal e financeiramente.

Considerações finais

O estudo possibilitou reflexões e discussões sobre as dificuldades encontradas pelos professores que buscam formação continuada no âmbito do *Stricto Sensu*, mais especificamente, do MPE. Apesar da falta de apoio e incentivo das instituições

escolares para liberação do trabalho e de outras dificuldades que precisam enfrentadas, existe respaldo legal à formação continuada destes profissionais.

Assim, embora a legislação brasileira contemple a formação continuada como uma prerrogativa à função docente, sabe-se haver ainda a necessidade do apoio das instituições de ensino. Não obstante, a compreensão de que os conhecimentos obtidos pelos profissionais serão futuramente revertidos para a sociedade na qual estão inseridos.

Diversos autores apontam para a importância dos processos de formação continuada para a consolidação de uma educação de qualidade e que atenda às necessidades dos alunos quanto as perspectivas de aprendizagem estabelecidas no currículo e demais documentos norteadores. Em contraposição, a educação, sobretudo no que diz respeito à uma formação continuada voltada para tais perspectivas, ainda não acompanha o desenvolvimento da sociedade como um todo e necessita estar em constante discussão e reflexão.

Desse modo, considerando o problema investigado e o objetivo desta pesquisa, os resultados obtidos sugerem que, enquanto a formação de professores não for percebida como uma prática extremamente necessária, a qualidade da educação brasileira continuará distante da desejada. Os mestrandos, sobretudo os que atuam na docência, precisam estar cientes de seus direitos para requisitá-los junto as autoridades competentes, sobretudo, para que consigam a liberação da sua carga horária de trabalho para dedicação aos estudos, com o compromisso de darem retorno as escolas as quais estão vinculados.

Por fim, entende-se ser imprescindível que discussões sobre esta problemática sejam ampliadas e os órgãos competentes em todas as instâncias, busquem implementar políticas públicas com mecanismos que incentivem a formação continuada do professor, visando ações que não causem prejuízos pessoais e financeiros aos docentes, para que seu aprimoramento profissional seja um compromisso de todos com vistas à melhoria da qualidade da educação do Brasil.

Referências

BOGDAN, R.C; BIKLEN, S.K. **Investigação qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL, MEC. **Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRASIL. **Regime jurídico dos servidores públicos civis da União** (1990). Lei nº 8.112/90 [recurso eletrônico] / Wellington Cicero Antunes do Nascimento (organizador). – 9.ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2018.116 p.

BRASIL. **Parecer nº 977/65**. Definição dos cursos de Pós-graduação. Disponível em:https://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacao/avaliacao-n/Parecer-977-1965.pdf. Acesso em 03/out/2019.

CHARLOT, B. Das relações com o saber ás práticas educativas. São Paulo: Cortez, 2013.

GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4 ed. São Paulo, Atlas, 2002.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola:** teoria e prática. Goiânia: Editora Alternativa, 2001.

MELO, M. M. O. **Pós-graduação Lato Sensu como formação continuada:** um estudo da experiência de curso na UFPE. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2004.

MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação.** Bauru, SP, v. 9, n. 2, p. 191-210, 2003.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise textual:** discursiva. Ijuí: Editora Unijuí, 2007.

MOREIRA, M. A. O mestrado (profissional) em ensino. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, n. 1, p. 131-142, 2004.

NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente.** In: NÓVOA, A. (Coord.). Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 13-33.

NUNES, C. P; OLIVEIRA, D. A. Trabalho, carreira, desenvolvimento docente e mudança na prática educativa. **Educ. Pesqui**., São Paulo, v. 43, n.1, p. 65-80, jan./mar. 2017.

OSTERMANN, F. REZENDE, F. Projetos de desenvolvimento e de pesquisa na área de ensino de Ciências e Matemática: uma reflexão sobre os Mestrados Profissionais. **Cad. Bras. Ens. Fís.**, v.26, n. 1, p. 66-80, abr. 2009.

PARANÁ. **Lei Complementar nº 103 - 15 de Março de 2004**. Institui e dispõe sobre o Plano de Carreira do Professor da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná e adota outras providências.

PEDRUZZI, A das N. et al. Análise Textual Discursiva: Os Movimentos da Metodologia de Pesquisa. **Atos de Pesquisa em Educação** - Blumenau, v. 10, n.2, p.584-604, mai./ago. 2015.

POSSOLI, G. E; CURY, P. Q. Reflexões sobre a elaboração de materiais didáticos para educação a distância no Brasil. In: **Congresso Nacional De Educação**, 9., 2009. Atas. Curitiba: PUCPR, 2010.

SÃO PAULO. Lei Complementar nº 836- 30 de Dezembro de 1997. Disponível em: https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/1997/alteracao-lei.complementar-836-30.12.1997.html. Acesso em 23/out/2019.

SILVA, T. C.; BARDAGI, M. P. O aluno de pós-graduação stricto sensu no Brasil: revisão da literatura dos últimos 20 anos. **RBPG**, Brasília, v. 12, n. 29, p. 683 - 714, dez. 2015.

TOZETTO, S. S. Docência e formação continuada. **Educere.** XII Congresso Nacional de Educação.

EDUCAÇÃO BRASILEIRA: PERSPECTIVAS DA ATUALIDADE

Edileuza Lima Freire [1]
Anaisa Alves de Moura [2]
Patricia Alves Camilo [3]
Vithória Alves de Moura [4]

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como tema, "Educação brasileira: Perspectivas da atualidade", relata um breve histórico do processo que envolve a educação brasileira desde os tempos antigos até os dias atuais. Traz reflexões sobre as mudanças e a reestruturação do sistema escolar brasileiro diante das várias nuance políticas e a nova BNCC. A educação brasileira tem passado por várias modificações, aperfeiçoamentos e declínios em alguns fatores que compõem o sistema educacional.

É um tema relevante para o aperfeiçoamento dos profissionais da educação como professores, gestores, acadêmicos, e sociedade em geral, pois visa incentivá-los a adentrar nas discussões e reflexões que envolvem a educação brasileira na atualidade. E ainda conhecer e compreender a aplicabilidade das políticas públicas nos ambientes educacionais, entre estas temos a constituição brasileira, a LDB- Lei de Diretrizes e Base, e a nova BNCC – Base Nacional Comum Curricular. Para que a pesquisa se estruture de maneira a responder as

[1] Mestranda em Educação – CECAP (2019). Especialista em Língua Brasileira de Sinais – Libras - UCESP (2015). Especialista em Psicopedagogia e Educação Especial –UCAM (2015). Bacharel em Teologia – FAK (2007). Licenciatura em Pedagogia - FAK (2016). Licenciatura em Letra/ Libras – UFPB (2019). Docente do Centro Universitário UNINTA. E-mail: edileuza_sbc@yahoo.com.br

[2] Doutoranda em Educação – ULHT – Lisboa/Portugal (2017). Mestre em Ciências da Educação – ULHT - Lisboa/Portugal (2016) e reconhecido pela UFMG – Universidade de Minas Gerais (2018). Especialista em Gestão Escolar - Faculdades INTA (2009), Educação Especial - UCAM (2014), Educação a Distância - UNOPAR (2015), Psicopedagogia Institucional, Clínica e Hospitalar – INTA (2016) e graduada em Pedagogia - UVA (2006). Professora pesquisadora pela CAPES desde 2013. Atualmente integra o grupo de pesquisas Narrativas Autobiográficas do CNPq e Docente do Centro Universitário UNINTA. E-mail: anaisa1000@hotmail.com

[3] Mestranda em Ciências da Educação - CECAP-DF(2019), Especialista em Gestão e Avaliação - CAED UFJF-MG (2011); Psicopedagogia - UVA-CE (2002); Planejamento Educacional ASSOEC-RJ(1997); Educação Especial - UNINTA - CE(cursando), Graduada em Letras/Português - UVA-CE (1994), Docente de Língua Portuguesa da rede estadual do Ceará e nos Institutos de Ensino Superior: IVA, IESB, IVC, CENCAP, CEPIR, EDUCANDO e QUALIFICA. E-mail: paty_alvescamilo@hotmail.com

[4] Acadêmica do curso de Psicologia do 8º semestre pela Faculdade Luciano Feijão (FLF), Sobral-CE. Linha de pesquisa voltada para a temática Transtorno do Espectro Autista (TEA) no âmbito escolar. Email: vithoria.alves@hotmail.com

discussões e incentivar reflexões sobre o sistema educacional brasileiro e as políticas públicas em volta desse sistema, surgem alguns questionamentos os quais tendem a nortear a nossa pesquisa, dando-nos direcionamentos: Quais as mudanças e transformações que ocorreram na educação escolar brasileira até os dias atuais de acordo com a nova proposta da BNCC? Como essas mudanças foram acolhidas nos ambientes educacionais e como podemos mensurá-las? Quais são os desafios atuais em que a educação brasileira se encontra? E por fim, como a nova (BNCC) tem fomentado uma sistematização escolar transformadora e eficaz?

Não se pretende responder a todos estes questionamentos de forma exaustiva, veremos apenas um panorama histórico que envolve a educação brasileira e o sistema educacional, numa perspectiva generalizada do contexto atual em que se encontra a educação. A educação está sempre presente na vida humana, estamos em constante aprendizado, desde os anos iniciais até a infinitude da vida, nunca paramos de aprender, há um longo caminho a se percorrer.

Pode-se perceber que há uma necessidade humana de aprender, aprendemos a falar, a andar, a comer, a escrever, a ler, enfim, essa necessidade envolve o desenvolvimento físico, espiritual e emocional de todas as pessoas, passamos por vários processos e estágios de aprendizagem, em que somos incentivados a continuar estudando, continuar buscando e adquirindo conhecimento, essa é uma busca que não tem fim, pois o conhecimento é vasto, é infinito, pensando nisso pode-se dizer que há uma necessidade de se estabelecer escolas estruturadas e organizadas que possibilitem esse aprendizado nas várias etapas e estágios da vida e ainda que estas escolas, sejam suportes para a continuidade desse aprendizado.

Há uma necessidade de se conhecer a estrutura que envolve o sistema educacional escolar, e as políticas publicas que favorecem o desenvolvimento educacional e como ela está organizada, para que a partir desse conhecimento possa-se apropriar-se da realidade educacional e trilhar em rumo a uma educação valorosa, proveitosa e desbravadora.

Segundo a declaração de Salamanca (1994) os currículos devem ser adaptados às necessidades da criança, e não o contrário. Por conseguinte, os sistemas escolares devem oferecer opções curriculares que se adaptem ás crianças com capacidades e interesses diferentes. Em todos os ambientes educacionais encontram-se pessoas de todos os níveis de aprendizagem, raças, classes sociais e deficientes, todos estes tem direito a uma educação sistematizada, especializada, capacitada para assumir seu papel que é formar cidadãos conscientes e capazes de atuar na sociedade através de suas habilidades e competências.

De acordo com o dicionário *online* da língua portuguesa, por sistema entende-se que é uma reunião dos elementos que, concretos ou abstratos, se

interligam de modo a formar um todo organizado; e ainda, categorização de um conjunto de elementos de acordo com uma ordem determinada.

> Um sistema supõe, então, um conjunto de elementos ou partes relacionadas e coordenadas entre si, constituindo um todo. Por comporem uma reunião intencional de aspectos materiais e não materiais, esses elementos não perdem sua especificidade, sua individualidade, apesar de integrarem um todo. (LIBÂNEO, OLIVEIRA e TOSCHI, 2012, p. 314).

Para compreendermos melhor o significado de sistema educacional, primeiro deve-se entender como funciona a escola, os termos escola e educação são termos distintos, porém, estão interligados. Segundo Barreto (2014. p. 09) "O conceito básico de Educação Escolar poderia ser simplesmente resumido como todo o processo educacional que acontece dentro de um ambiente Escolar objetivando a formação plena do indivíduo". Esta é uma boa definição de educação, tendo em vista que a educação é um processo contínuo em que todos estão inseridos, isso se dá dentro da escola, é nesse ambiente em que se encontram os saberes essenciais na formação dos indivíduos, nas suas diferentes modalidades.

Com o avanço da tecnologia e a ciência, percebe-se que foi aberto um leque de oportunidades para se desenvolver a aprendizagem, através da TV, do computador, nas fábricas, nos vídeos, ou seja, cada vez mais se ampliam os locais e os materiais e formas de ensino/aprendizagem.

Existem várias concepções de educação escolar e podemos perceber isso diante das várias modalidades e formas de ensino, seus objetivos educacionais, sociais e pedagógicos que são utilizados como meio do processo de ensino e aprendizagem.

> As concepções de educação escolar referem-se a determinados modos de compreender as modalidades de educação, as funções sociais e pedagógicas da escola, os objetivos educativos, as dimensões da educação, os objetivos de aprendizagem, o currículo, os conteúdos e a metodologia de ensino, as formas de organização e gestão. (LIBÂNEO, OLIVEIRA e TOSCHI, 2012, p. 121).

A escola é uma instituição que forma cidadãos conscientes e atuantes na sociedade e no meio em que se insere, para isto, faz-se necessário considerar o contexto social, político, econômico e cultural, do país e do mundo, para atender as necessidades de aprendizagem e desenvolvimento dos indivíduos.

Diante desse cenário iremos percorrer um pouco sobre a historia da educação, ela nos mostra que desde a Idade Antiga, ou mais precisamente nas sociedades orientais do continente europeu, foi que pela primeira vez surgiu a figura de uma pessoa especialmente destinada à tarefa de ensinar e com ela nasce a Educação Tradi- cionalista, que adota um método de ensino baseada unicamente na transmissão tradicional de conhecimentos que interessavam aos que ministravam esses saberes, que envolviam o ensino religioso: crenças, religiões e mitos.

Com o aparecimento desse profissional da educação, surge concomitante a necessidade de um local para que este profissional exercesse sua função de educador, dá-se inicio ao processo educacional em salas distintas e exclusivas para essa finalidade, que poderia ser em espaço reservado em casa ou palácios. Esse espaço físico é denominado hoje como escola, um local reservado para se exercer o processo de ensino aprendizagem, envolvendo gestores, professores, alunos e todos os funcionários que a compõem.

Para compreender melhor o funcionamento da escola e a dependência deste local para o desenvolvimento humano cultural, social e educacional, vale ressaltar a importância de se manter profissionais capacitados e habilitados para atuar em suas funções, a formação de professores é indispensável para manter a qualidade de ensino, e ainda, promover o desenvolvimento de políticas públicas que ampare e possibilite a educação de todos os cidadãos, e a reestruturação do sistema educacional são ferramentas essenciais para que uma boa escola funcione.

BREVE HISTÓRICO DAS MODIFICAÇÕES NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA.

No Brasil a influencia do movimento da Escola Nova surge na década de 1960, oito anos depois, surgem as ideias de Jean Piaget que ficaram evidentes nas escolas de regime que se utilizava de um ensino baseado em uma orientação sistêmica e tecnicista, baseado em princípios positivistas como a nacionalidade, eficiência e produtividade; dando ênfase a uma formação técnica e profissionalizante essa foi a tendência tecnicista. Surge um pensamento contrário á tendência tecnicista, conhecida como tendência crítico – reprodutivista, esta, reúne teorias oriundas do contexto europeu, tecendo críticas a educação no cenário de uma sociedade capitalista, que via na educação uma oportunidade de preparar mão de obra capacitada para atuar nas indústrias.

Surge então a tendência dialética, trazendo como destaque as possibilidades transformadoras da educação em meio as condições da sociedade capitalista. Libaneo (2012. p. 122) ressalta a necessidade de a classe trabalhadora apropriar-se, por meio da educação e escola, do saber sistematizado, potencializando sua capacidade de organização, reivindicação e pressão.

Nos últimos 20 anos houve muitas mudanças e reformas educativas nos países europeus e americanos, estas reformas se justapõe com a reconstrução do sistema capitalista mundial e o neoliberalismo que se apresenta de três formas: mudança no processo de produção acompanhados de avanços científicos e tecnológicos, superioridade do livre funcionamento do mercado e redução do papel do estado, isso quer dizer que para o neoliberalismo o desenvolvimento econômico aliado ao desenvolvimento técnico- cientifico, geram o desenvolvimento social, se contrapondo ao sistema educacional.

A educação tem um papel importantíssimo na formação social e humana, é através da escola que nos preparamos para a vida, nos engajamos no meio social como seres transformadores, capacitados e preparados para atuar no meio em que somos inseridos, sejam no âmbito social, educacional, político ou trabalhista. Os países que giram em torno da indústria percebem que deve haver uma reestruturação, uma reforma nos sistema educacional pois estas instituições é que são responsáveis por produzir conhecimento e informação, a reforma deve está baseada em quatro pontos: o currículo nacional, a profissionalização dos professores, a gestão educacional e a avaliação institucional.

No Brasil houve algumas mudanças nos sistemas educacionais, em 1990 houve a primeira mudança com o então presidente Fernando Collor de Melo, foi marcado pela conferencia mundial sobre educação para todos, onde foi estabelecida a universalização do ensino fundamental. Em 1993 cria-se o Plano Decenal de Educação para todos, seguida por outras várias mudanças no sistema educacional brasileiro até os dias atuais como a nova BNCC. Para Paulo Freire a aceitação do novo não pode ser negado ou assumido, só porque é novo, tem que refletir, analisar, discutir a importância do integrar o novo ou não.

> É próprio do pensar certo a disponibilidade ao risco, a aceitação do novo que não pode ser negado ou acolhido só porque é novo, assim como o critério de recusa ao velho não é apenas o cronológico. O velho que preserva sua validade ou que encarna uma tradição ou marca uma presença no tempo continua novo. (FREIRE, 1996, p. 19)

Para Paulo Freire afirma que (1996, p.19) "quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina, ensina alguma coisa a alguém" Cabe ao professor se permitir mudar, e aprender enquanto ensina, se reestruturar para um novo olhar educacional, capaz de promover transformações necessárias e acolhedoras, promovendo a permanência e a aprendizagem de todos os educandos.

As políticas educacionais são instituídas, porém, pode-se perceber que são medidas tomadas que não são cumpridas, há um distanciamento entre o ideal e o real da educação, apesar de existir leis e decretos que favoreçam o sistema educacional, percebe-se que a concretização destas ainda não se cumpriu em sua totalidade no sistema educacional.

Desde a estruturação do curso de Pedagogia, em 1939, sempre houve a preocupação com os aspectos legais e administrativos da escola, geralmente vistos na disciplina Administração Escolar que traz esses aspectos voltados para a administração da escola e seu funcionamento.

Atualmente os currículos de pedagogia e das licenciaturas trazem várias denominações que englobam: Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental e Médio – oferecida no segundo ou no terceiro ano do curso de

Pedagogia, com carga anual que varia entre 60 128 horas e ministrada em um ano ou seis meses – e, Didática e Prática de Ensino de Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental e Médio – disciplina em forma de estágio supervisionado, geralmente com carga anual de 128 horas. Em geral, os conteúdos e objetivos dessa disciplina, assumem três abordagens distintas: Abordagem legalista e formal, Abordagem político-ideológica e Abordagem histórico-crítica.

Os conteúdos foram desenvolvimentos, seguindo uma ótica metodológica,e deve estar alinhado à articulação de três elementos, segundo Monteiro (1995): visão oficial (conhecimento da legislação educacional, programas e planos de governo); visão da realidade (comparação da visão oficial com o que realmente acontece no funcionamento do ensino) e visão crítica (após o conhecimento das anteriores, pratica-se a leitura fundamentada, para geração de novos conhecimentos.

Pode-se perceber a importância da formação dos profissionais da educação que estarão inseridos no âmbito educacional, faz-se necessário o estudo teórico e pratico no qual se pode entender melhor o funcionamento da escola, a gestão escolar, o ensino e suas metodologias e ainda partilhar na prática a realidade da educação através dos estágios supervisionados. Especificamente, sobre a formação docente, podemos ressaltar os princípios que regem o Decreto 6.755/09 (MEC/BRASIL, 2009), baseada nas políticas públicas voltadas para a formação inicial e continuada dos profissionais de educação básica, a qual estabelece no segundo artigo:

> I - a formação docente para todas as etapas da educação básica como compromisso público de Estado, buscando assegurar o direito das crianças, jovens e adultos à educação de qualidade, construída em bases científicas e técnicas sólidas;
> II - a formação dos profissionais do magistério como compromisso com um projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais;
> IV - a garantia de padrão de qualidade dos cursos de formação de docentes ofertados pelas instituições formadoras nas modalidades presencial e à distância;
> V - a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio de conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. (MEC/BRASIL, 2009)

Estes princípios demonstram a preocupação na formação de profissionais de qualidade, disponibilizando cursos preparatórios, com a finalidade de manter profissionais engajados e buscando constantemente se aperfeiçoar através dos processos formativos, tendo como objetivo promover um ambiente educacional favorável o qual contemple as necessidades de todos os alunos seja elas: culturais, sociais, étnicos, raciais etc. Estas formações profissionais devem estar

integradas ao cotidiano da escola visando promover vivências e participações tanto do docente quanto do discente às atividades escolares.

Partindo do pressuposto de que a educação é um direito de todos e que o sistema escolar tem um papel fundamental na formação humana e profissional, pode-se dizer assim que como o mundo está em constantes mudanças, assim também o sistema escolar deve está em constante transformação em consonância com a política, a sociedade, a economia, a geografia....

No livro " Educação escolar: Políticas, estruturas e organização " de Libaneo, Oliveira e Toschi (2012), os autores trazem reflexões sobre " A educação escolar pública e democrática no contexto atual: um desafio fundamental " , nesse capítulo pode-se notar o incentivo dos autores sobre o uso das novas tecnologias dentro dos ambientes educacionais como vídeos, televisão, data show, computadores e internet. Hoje em dia podemos citar também os celulares, tabletes, iphones , jogos multimídias e ferramentas tecnológicas como as tecnologias assistidas que podem favorecer a inclusão e a aprendizagem.

Segundo Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), a educação escolar possui um sistema educativo que envolve organização, estruturação e o desenvolvimento de políticas educacionais que favoreçam a escola, e apoie o desenvolvimento afetivo, emotivo e cognitivo do estudante, e ainda possibilite aos educadores manter-se habilitados para encaminhar, direcionar e conduzi-los ao conhecimento e a aprendizagem, para que os educandos possam desenvolver suas habilidades e potenciais através de um ensino motivacional e práticas inovadoras.

Deve haver uma inter-relação entre as políticas educacionais, a organização e estruturação da escola que envolve a pratica de ensino, a gestão escolar, e as práticas pedagógicas utilizadas dentro de sala de aula. Visando promover a interação entre o professor e a escola com vista ao aperfeiçoamento do sistema educacional. Cabe ao professor incentivar os educandos a se desenvolverem como um todo, e não somente em partes, como adquirir saberes e habilidades, mas, incentivá-los a ir além, em uma busca continua por conhecimento para adentrar no meio e participar ativamente do processo que envolve as decisões políticas voltadas para a escola.

Os professore não devem se contentar em somente desenvolver habilidades e saberes para atuar em sala de aula, mas, precisam estar permanentemente se preparando para conhecer o sistema educacional e ir além do que se pode ver, buscar fazer parte das decisões políticas que envolvem as escola, contribuir para que as leis e diretrizes educacionais se concretizem nas escolas com o objetivo de formarmos cidadãos conscientes e capazes de participar desse processo de forma ativa.

Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), trazem reflexões sobre o desenvolvimento das políticas educacionais estarem ligadas aos aspectos sociais, culturais,

econômicos, políticas e geográficas que englobam o mundo todo, e esses aspectos estão em constante modificação, o que implica em mudanças nas organizações e estruturas políticas que envolvem a escola e a educação.

Libâneo (2012) traz reflexões sobre a educação escolar, sua estrutura, organização e as políticas que envolvem a educação, é um tema de grande valia para quem quer adquirir conhecimento sobre as estruturas organizacionais e as políticas publicas em volta do sistema educacional e as várias formas de ver a reestruturação e mudanças ocorridas ao longo dos anos em prol de melhorias, tanto na formação de professores quanto no sistema político pedagógico escolar e sobre o funcionamento da escola.

A NOVA BNCC: Mudanças no Ensino Médio

Nesta perspectiva de conhecermos como funciona o sistema educacional brasileiro, e participar ativamente desse processo, seja como professor, aluno, pais e ou gestores; há uma necessidade de preparar-se, estar atento ás mudanças que vem acontecendo ao longo dos anos até os dias atuais, ter uma perspectiva inovadora que contribua para uma transformação no sistema educacional, visando trazer contribuições para que o desenvolvimento do sistema educacional baseado nas políticas públicas nacionais seja efetivado e provoquem mudanças.

Propõe-se a refletir sobre a nova BNCC conforme definido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), e a observar o cumprimento e á "implementação da nova proposta da BNCC na educação brasileira no que se refere ao ensino médio. A Base deve nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas, como também as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, em todo o Brasil.

Estava prevista na Constituição de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, e no Plano Nacional de Educação, de 2014, a BNCC, essa, expressa o compromisso do Estado Brasileiro com a promoção de uma educação integral e o pleno desenvolvimento dos estudantes, voltada ao acolhimento com respeito às diferenças e sem discriminação e preconceitos.

A Base Nacional Comum Curricular estabelece conhecimentos, competências e habilidades que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade básica. Orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos traçados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, a Base soma-se aos propósitos que direcionam a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

Nesse contexto, para atender às necessidades de formação geral indispensáveis ao exercício da cidadania e responder à diversidade de expectativas dos jovens quanto à sua formação, torna-se imprescindível reinterpretar, à luz das diversas realidades do Brasil,

as finalidades do Ensino Médio estabelecidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, Art. 35)53:

> I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
>
> II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
>
> III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
>
> IV – a compreensão dos fundamentos científica-tecnológica dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

Houve algumas mudanças na Base, com o objetivo de promover uma educação formativa de qualidade e abrangente, a proposta ficou conhecida desde 2017 como reforma do ensino médio ou novo ensino médio, a proposta foi homologada pelo MEC em dezembro de 2018.

Podemos elencar algumas dessas mudanças no ensino médio como nas Competências (conhecimentos, habilidades, atitudes e valores). Segundo relatado no *site* " O educador 360 ", podemos resumir o objetivo da nova BNCC para o ensino médio com a proposta de que "educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza".

Para cumprir essas finalidades, a escola que acolhe os alunos de Ensino Médio tem de garantir o prosseguimento dos estudos a todos aqueles que assim o desejarem, promovendo a educação integral dos estudantes no que concerne aos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais (LDB, Art. 35-A, § 7º), por meio:

- da firme convicção na capacidade que todos os estudantes têm de aprender e de alcançar objetivos que, à primeira vista, podem parecer além das suas possibilidades;
- da construção de "aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea", como definido na Introdução desta BNCC (p. 14);
- do favorecimento à atribuição de sentido às aprendizagens, por sua vinculação aos desafios da realidade e pela explicitação dos contextos de produção e circulação dos conhecimentos;
- a participação política e social; e

- a construção de projetos pessoais e coletivos, baseados na liberdade, na justiça social, na solidariedade e na sustentabilidade.

A BNCC propõe uma autonomia para os estudantes, através do ensino profissionalizante e educação em tempo integral possibilitando os alunos a escolherem uma profissional e se desenvolverem nela enquanto conclui o ensino médio, reforçando suas habilidades e competências para determinada área do conhecimento. Assegura ainda, aos estudantes que adquiram uma formação em concomitância com os seus estudos, percursos e seus projetos de vida e trabalho, motivados por uma educação de qualidade que podem abrir portas enquanto ainda estiver estudando e se preparando para a vida.

A escola que acolhe os alunos de Ensino Médio tem de explicitar seu compromisso com os fundamentos científico-tecnológicos da produção dos saberes, promovendo, por meio da articulação entre diferentes áreas do conhecimento:

- a compreensão e a utilização dos conceitos e teorias que compõem a base do conhecimento científico, e dos procedimentos metodológicos e suas lógicas;
- o reconhecimento da necessidade de continuar aprendendo e aprimorando seus próprios conhecimentos;
- a apropriação das linguagens das tecnologias digitais e a fluência em sua utilização; e
- a apropriação das linguagens científicas e sua utilização na comunicação e na disseminação desses conhecimentos.

Sobre as mudanças nas áreas do conhecimento podemos dizer que está organizado em quatro áreas do conhecimento, aliadas as disciplinas para possibilidade de formação profissionalizante, são elas: Linguagens e suas Tecnologias (Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa). Matemática e suas Tecnologias. Ciências da Natureza e suas Tecnologias (Biologia, Física e Química). (Ciências Humanas e Sociais Aplicadas), (História, Geografia, Sociologia e Filosofia) e a Formação Técnica e Profissional.

A Lei nº 13.415/201755 alterou a LDB, estabelecendo, no Art. 36, que o currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:

I – linguagens e suas tecnologias;

II – matemática e suas tecnologias;

III – ciências da natureza e suas tecnologias;

IV – ciências humanas e sociais aplicadas;

V – formação técnica e profissional.

O objetivo é manter uma estrutura de conhecimento baseada na interdisciplinaridade e discussão em grupos valorizando a autonomia e a interação entre os estudantes, uma das principais mudanças no currículo é que as disciplinas de matemática e português serão ofertadas nos três anos como disciplina obrigatória, sendo que as demais matérias serão distribuídas ao longo do período letivo.

Outra mudança que a reforma do ensino médio trouxe foi referente ao acréscimo de horas, com a implementação **até 2022, são 700 horas a mais para o Ensino Diurno,** partindo das 2.400 horas atuais para 3.000 horas. Já no ensino noturno a carga horária deverá manter a mesma carga horária com a possibilidade de ampliar a duração do curso para mais três anos.

Sobre a possibilidade do ensino á distância no ensino médio tem sido um tema bastante discutido, porém é uma possibilidade, uma opção por esta modalidade, mas não uma obrigatoriedade, podendo a instituição aderir ou não ao ensino á distância, mas não na sua total totalidade, sendo que a carga horária do ensino á distância não deve ultrapassar 20% do tempo, a opção por essa modalidade deve estar de comum acordo com a legislação e a organização do sistema educacional vigente.

O prazo para a implantação total da nova proposta da BNCC deve seguir o prazo máximo de até 2022, pra que essas mudanças aconteçam, faz-se necessário um estudo mais elaborado sobre essas mudanças voltadas pra preparar os jovens estudantes para exercer suas habilidades e competências no âmbito educacional, trabalhista, tecnológico e científico.

Espera-se que essas mudanças gerem novas possibilidades de aprendizagem e incentivem os jovens a se prepararem para serem inseridos na sociedade capacitados e aptos para atuar no mundo com responsabilidade, e ainda favoreça seu desenvolvimento cognitivo, psicológico, físico e cientifico.

CONCLUSÃO

Concluímos que mudanças são necessárias e inevitáveis em qualquer esfera da vida, para que a educação escolar se desenvolva de forma eficaz e produtiva, faz-se necessário promover uma reestruturação e reorganização de toda a estrutura sistêmica em volta da educação.

Se para Libâneo o sistema escolar, sua a estrutura, política e organização precisa se atualizar, e ir de encontro aos alunos, sendo assim, para que isto aconteça os professore e profissionais da educação precisa-se inovar, buscar e conhecer como funciona a educação e ainda ampliar o olhar em rumo a educação inovadora, acessível e imparcial. Garantir educação para todos de forma igualitária, sem exceção, é o dever do estado, município, da federação brasileira, é nosso dever como

profissionais da educação promover essa igualdade e uma educação de qualidade e excelência em observância ás leis em volta da educação brasileira.

Diante das propostas inovadoras da nova BNCC refrente ao ensino médio, pode perceber que são propostas inovadoras, que tem como objetivo contribuir para a formação educacional e também trabalhista do estudante, capacitando-o para atuar ativamente na sociedade através de suas habilidades e competências desenvolvidas e estimuladas no processo de ensino e aprendizagem, promove-se novas perspectivas para o jovem estudante se capacitar e desenvolver suas habilidades e competências desde cedo com o objetivo de integrá-lo na sociedade e no mercado de trabalho ao qual tenha aptidão.

Ressalta-se a importância de termos políticas educacionais inovadoras e transformadoras, que englobem a capacitação de professores, reestruturação curricular, sistematização pedagógica inovadoras, com a finalidade de provocar mudanças necessárias dentro do ambiente educacional.

Conclui-se que a educação escolar tem passado por muitos ajustes e reestruturação, diante das novas propostas educacionais em volta do ensino médio profissionalizante, porém cabe aos professores se interirar dessas propostas e se dispor a promover as mudanças necessárias para que se cumpram na prática , e ainda, dispor-se para ter um novo olhar sobre a educação brasileira.

Referências

BARRETO, Flávio Chame, ALMEIDA, Nádia Josiane Rockenback. **Educação Escolar: evolução histórica, teorias, práticas docentes e reflexões.** 1ª Ed. São Paulo: Érica, 2014.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988. Acesso em 05/11/2019

BRASIL. Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educacionais Especiais. Brasília: CORDE, 1994. Acesso em 05/11/2019

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Lei nº 9.394/96. MEC. Brasília, 1996. Acesso em 03/11/2019

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa / Paulo Freire. – São Paulo: Paze Terra, 1996. – (Coleção Leitura)

_____https://educador360.com/gestao/bncc-aprovada-para-o-ensino-medio-entenda-o-que-muda-neste-novo-modelo/ Acesso em 12/11/2019

_____http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf. Acesso em 11/11/2019

_____http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/doc_orientador_probncc_2019.pdf. Acesso em 15/11/2019

LIBÂNEO, José Carlos, OLIVEIRA, João Ferreira e TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. 10ª. Ed., São Paulo: Cortez, 2012.

SOUZA, Paulo Nathanael Pereira de. **Como entender e aplicar a nova LDB: lei nº 9.394/96**. São Paulo: Pioneira, 1997.

AS METODOLOGIAS ATIVAS EM PROJETOS NA ESCOLA: EXPERIÊNCIAS RESSIGNIFICATIVAS EM LUCAS DO RIO VERDE/MT

Lindalva Brígida do Nascimento Silva[1]
Marta Luciane Kaiper Ardenghi Brizolla[2]
Suzana Peloi Sercundes[3]
Elton Kliemann[4]

PROJETOS NA ESCOLA DO SÉCULO XXI

Sociedade do século XXI, inovações tecnológicas, evolução, vida digital, inteligência artificial, novas dinâmicas do mundo moderno, informação mundial, global, comunicação, relações comerciais, intercontinentais, interpessoais. Tudo sempre novo, em transformação constante. E a escola? É Não se pode mais permanecer equidistante.

Esta luta pela Educação já vem de longa data. Desde o Manifesto dos Pioneiros, de 1932, com o legado de Lourenço Filho, Paschoal Leme, Cecília Meireles e Anísio Teixeira e muitos outros estudiosos que não pouparam esforços pela transformação da educação. (BARBOSA E HORN, 2008). A partir da década de 30; o Manifesto influenciou consideravelmente as concepções da Escola Nova, confrontando modelos tradicionais de ensino e dando início ao trabalho com projetos, em prol de uma nova escola, a Escola Ativa.

O grande professor, filósofo e psicólogo norte-americano, John Dewey (1859-1952) defendia o conceito desta Escola Ativa, na qual os alunos teriam mais liberdade, iniciativa, para se posicionar e agir de maneira cooperativa. Dewey inspirou ainda Willian H. Kilpatrick (1871-1965), que direcionou estas prerrogativas para a sala de aula, a partir do trabalho com projetos para proporcionar novas competências aos alunos. (GADOTTI, 1993, p. 148)

No Brasil estes ideais também tomaram corpo com o movimento escolanovista de 32. Pesquisadores discutiam os rumos da educação, denunciavam o fracasso do modelo tradicional; propondo novos horizontes, objetivos e

[1] Professora da Educação Especial; psicopedagoga Institucional da Sala de Recursos Multifuncionais com atendimento educacional especializado.
[2] Professora de Língua Portuguesa, Língua Inglesa e respectivas Literaturas; aluna do Curso de Especialização em Libras e Educação Inclusiva pelo IFMT - Instituto Federal de Mato Grosso.
[3] Professora de Matemática; aluna do Curso de Especialização em Libras e Educação Inclusiva pelo IFMT - Instituto Federal de Mato Grosso.
[4] Professor de Filosofia da Escola Municipal de Ensino Fundamental Olavo Bilac, de Lucas do Rio Verde-MT.

metodologias educacionais para contemplar a escola, as novas necessidades e os desafios. Neste cenário brasileiro idealizou-se o trabalho com projetos.

Desde então são inúmeros os fatores que contribuem para justificar os projetos na escola. Estes representam frentes de ataque aos problemas educacionais que vivenciamos nesta era contemporânea. Falta de acompanhamento familiar, problemas socioafetivos, psicológicos, defasagem de conhecimentos, entre tantos outros desafios que batem à porta das salas de aula nas escolas brasileiras.

> Um projeto é uma abertura de para possibilidades amplas de encaminhamento e de resolução, envolvendo uma vasta gama de variáveis, de percursos imprevisíveis, imaginativos, criativos, ativos e inteligentes, acompanhados de uma grande flexibilidade de organização. Os projetos permitem criar, sob forma de autoria singular ou de grupo, um modo próprio de abordar ou construir uma questão e responde-la. (BARBOSA e HORN, 2008, p. 31)

Encontramo-nos em 2020, e a luta ainda continua. Neste cenário ainda urgem os projetos; como fomento a novas práticas pedagógicas, metodologias e posturas para que o processo de ensino e aprendizagem seja dinâmico e possa acompanhar os novos sujeitos que por ora se apresentam. Barbosa e Horn (2008, p. 34) contribuem:

> Através dos projetos, pretende-se fazer as crianças pensarem em temas importantes do seu ambiente, refletirem sobre a atualidade e considerarem a vida fora da escola. Eles são elaborados e executados para as crianças aprenderem a estudar, a pesquisar, a procurar informações, a exercer a crítica, a duvidar, a argumentar, a opinar, a pensar, a gerir as aprendizagens, a refletir coletivamente e, o mais importante, são elaborados e executados com as crianças e não para as crianças.

Trabalhar com projetos representa adquirir habilidades de pesquisa. Colocar em prática as ideias. Pensar criativa e coletivamente acerca dos problemas e poder agir em conjunto para resolvê-los, nas mais variadas áreas de conhecimento. (NOGUEIRA, 2008).

"O ato de projetar mudou a postura acomodada da escola, lançando nos educadores um gás de esperança. (FONTE, 2011, p. 32). Assim, a escola se coloca em ação, ela muda e todos se colocam em movimento.

Corroborando, Nogueira (2008, p. 30), explica o vocábulo projeto ou *projectu*, com origem no latim, que significa "lançado para adiante". Martins (2007, p. 34) explica os projetos como "representação oral, escrita, desenhada, gráfica ou modelada que, a partir de um motivo, gera a intenção numa pessoa de realizar certa atividade, usando meios adequados para alcançar determinada finalidade". São estratégias globais e dinâmicas de ensino que envolvem várias habilidades e competências.

> Não existem projetos desligados da ação. Há, evidentemente, muitas antecipações de acontecimentos futuros, como os sonhos, os desejos ou os planos

> abstratos que são apenas, na melhor das hipóteses, anteprojetos que se converterão em projetos quando tiverem sido aceitos e promulgados como programas vigentes. O projeto é uma ação prestes a ser empreendida. Uma possibilidade vislumbrada não é projeto até que se lhe dê uma ordem de marcha (MARINA, 1995, idem, pp. 178-179)

Na sala de aula os projetos surgem como resultado do debate pelo grupo, quando se organizam na coletividade para resolver determinados problemas e/ou situações emergenciais, foi assim na Escola Municipal de Ensino Fundamental Olavo Bilac, de Lucas do Rio Verde/MT.

Inspirados em Barbosa & Horn (2008) em seu passo a passo básico que envolve a escolha do tema; planejamento do professor e dos alunos; busca por informações; estratégias de trabalho para as informações; documentação ou dossiê do que foi trabalhado; fomos (re) construindo possibilidades para o enfrentamento das problemáticas atuais; no formato de uma tríade: tema, problema, e estratégias para a solução desse problema; trabalharam em equipe todos os sujeitos da escola.

> Um projeto pode organizar-se seguindo um determinado eixo: a definição de um conceito, um problema geral ou particular, um conjunto de perguntas interrelacionadas, uma temática que valha a pena ser tratada em si mesma... Normalmente, superam-se os limites de uma matéria. Para abordar esse eixo em sala de aula, se procede dando ênfase na articulação da informação necessária para tratar o problema objeto de estudo e nos procedimentos requeridos pelos alunos para desenvolvê-lo, ordená-lo, compreendê-lo e assimilá-lo. (HERNÁNDEZ & VENTURA ,1998, p. 61)

DAS METODOLOGIAS ATIVAS E A APRENDIZAGEM BASEADA EM PROJETOS (ABProj)

Seguindo os estudos dos pesquisadores Dácio Guimarães Moura (CEFET-MG) e Eduardo Fernandes Barbosa (UFMG) ao 7th International Conference of Education, Research and Innovation (ICERI, 2014), realizada em Sevilha-Espanha, em novembro/2014; no contexto da temática Novos Arranjos Acadêmicos para Aprendizagem Eficaz; metodologias ativas são aquelas que:

> 1.Demandam e estimulam a participação do aluno envolvendo-o em todas as suas dimensões humanas: sensório-motor, afetivo-emocional, mental-cognitiva. 2. Respeitam e estimulam a liberdade de escolha do aluno diante dos estudos e atividades a serem desenvolvidas, possibilitando a consideração de múltiplos interesses e objetivos. 3. Valorizam e se apoiam na contextualização do conhecimento, imprimindo um sentido de realidade e utilidade nos estudos e atividades desenvolvidas. 4. Estimulam as atividades em grupos, possibilitando as contribuições formativas do trabalho em equipe. 5. Promovem a utilização de múltiplos recursos culturais, científicos, tecnológicos que podem ser providenciados pelos próprios alunos no mundo em que vivemos. 6. Promovem a competência de socialização do conhecimento e dos resultados obtidos nas atividades desenvolvidas.

Ao realizar um estudo mais aprofundado acerca de cada uma das características, pode-se vislumbrar caminhos viáveis para intervir positivamente no espaço escolar. Estimular a aprendizagem dos alunos, o respeito a todos em suas diferenças e peculiaridades, interesses e objetivos. Valorizar os conhecimentos prévios, atividades em grupo, e de forma solidária e colaborativa; através de diferentes recursos e ferramentas digitais.

A partir deste entendimento, pode-se trabalhar na escola no sentido de desenvolver competências para a vida do aluno, em todas as dimensões e fundamentos de natureza filosófica e pedagógica. Pode-se fomentar de maneira consciente e eficaz os trabalhos com as metodologias ativas, contribuindo para superar dificuldades que são recorrentes nas salas de aula.

A adoção de novas metodologias pedagógicas precisa se apoiar numa compreensão profunda acerca das novas posturas que se requerem aos docentes nesta era, ressignificando a educação; desde os seus fundamentos, suas raízes históricas e os conceitos e ideias em que se baseiam, assim como sobre os seus percursos e experiências de sua aplicação, verificando os resultados e dificuldades que já foram identificados.

As metodologias ativas promovem a busca da informação concomitantemente à construção do conhecimento. Nesta perspectiva, a escola é um espaço profícuo para promover a integração destas dimensões, através dos trabalhos com ênfase na ABProj – Aprendizagem Baseada em Projetos.

Na metodologia ativa por ABProj, o objetivo ultrapassa as competências técnicas e alcança os valores essenciais para uma formação integral voltada para uma conduta ética, capacidade de iniciativa para tomar decisões, criatividade, atitude empreendedora, flexibilidade, autocontrole, comunicação, expressão oral e escrita, dentre outros inerentes à sociedade contemporânea. Esta metodologia fundamentou-se nas ideias de John Dewey e William H. Kilpatrick, no início do século XX.

Kilpatrick propõe quatro etapas essenciais de um projeto com fins educacionais: intenção(objetivos), planejamento, execução e julgamento (avaliação). Atualmente os projetos vêm tomando novas dimensões. Representam "empreendimentos finitos com objetivos bem definidos que nascem a partir de um problema, necessidade, oportunidade ou interesses de uma pessoa, grupo de pessoas ou organização" (MOURA; BARBOSA, 2013).

Fato de extrema relevância, a aprendizagem por projetos é a consideração de situações reais relativas ao contexto e à vida, que devem estar relacionadas ao objeto central do projeto em desenvolvimento. No texto "Metodologias Ativas de Aprendizagem e os Desafios Educacionais da Atualidade" de Moura (2014), apresentam-se os projetos de aprendizagem, também chamados de projetos de trabalho, classificados em:

> **Projetos de Aprendizagem do tipo Explicativo** (ou didático): têm como objetivo mostrar e explicar o funcionamento de objetos tecnológicos; os alunos analisam as partes fundamentais de um dispositivo, equipamento ou sistema e a relação delas com propósito para o qual ele foi construído. Na busca da explicação sobre o funcionamento, o aluno identifica e se familiariza com conceitos e conhecimentos científicos ali aplicados; é fundamental que os objetos sejam estudados não apenas de forma teórica, analisando os princípios científicos que estão aplicados, mas também inspecionando os componentes e os mecanismos que constituem o objeto. **Projetos de aprendizagem do tipo construtivo**: os alunos desenvolvem e constroem algo, uma obra, que pode ser um equipamento, dispositivo ou um sistema para cumprir uma finalidade determinada; requer domínio no uso de técnicas, procedimentos, ferramentas, para conceber e desenvolver algo que será o produto de seu projeto. **Projetos de aprendizagem do tipo investigativo**: possibilitam aos alunos vivenciar o processo da ciência, com mais intensidade que os métodos de ensino convencionais; requer um prazo mais longo de execução e domínio dos processos de medidas, análise de dados e uma orientação cuidadosa do professor, principalmente na fase de formulação da questão de pesquisa; podem ser um importante fator de identificação de vocações para a pesquisa científica.

Além de uma organização prática deste trabalho, tendo por base algumas diretrizes para o desenvolvimento de projetos de aprendizagem: Grupos de trabalho com número reduzido de alunos; Definição de prazos para concretização do projeto (2 a 4 meses); Definição de temas via negociação entre alunos e professores; Finalidade útil para os projetos para que os alunos percebam um sentido real dos mesmos; Uso de múltiplos recursos incluindo aqueles que os próprios alunos podem providenciar dentro ou fora do ambiente escolar; Socialização dos resultados dos projetos em diversos níveis, como a sala de aula, a escola e a comunidade. (MOURA, 2014).

DAS EXPERIÊNCIAS NA ESCOLA OLAVO BILAC

Reuniões pedagógicas são espaços vivos, dinâmicos e profícuos para os primeiros ensaios de ações de intervenção em prol da escola, e da superação dos desafios que emergem às salas de aula. Foram nestes momentos que as metodologias ativas através de projetos emergiram nas discussões entre professores e gestão da comunidade escolar Olavo Bilac.

Tendo em vista as novas Tecnologias Digitais que perpassam o espaço escolar, compreende-se a necessidade de metodologias condizentes que possam contemplar os pré-requisitos contextuais da escola. Lira (2016, p. 58) reforça que "as competências e habilidades dos alunos da "geração net" estão mudando. Tudo dependerá do modo como as novas tecnologias serão utilizadas". Estas dimensões foram amplamente discutidas na escola; estabelecendo-se a prerrogativa de que todos os sujeitos precisam se adaptar às novas realidades que se apresentam como um novo desafio para as práticas educativas.

A proposta representou trabalhar com metodologias ativas em projetos na escola para a promoção do ensino e aprendizagem em todas as áreas do

conhecimento; com vistas à superação das dificuldades, o fomento das competências e habilidades, o protagonismo jovem e a ressignificação do espaço escolar como um ambiente de transformação social.

> A inserção dessa tecnologia no cotidiano da sociedade exige do educando uma abstração para usá-la de forma coerente na resolução de problemas, desse modo, pode-se indagar que a usabilidade das tecnologias no contexto educacional como recurso didático pode subsidiar de forma positiva os processos de ensino e aprendizagem, desde que seja utilizada adequadamente para a finalidade planejada contemplando a prática educacional. (ABRANTES; CAVALCANTE; MOITA, 2016, p. 34).

Trabalhar de maneira solidária e colaborativamente para sanar os problemas da comunidade escolar é responsabilidade de todos, professores e funcionários da educação; que, de uma forma ou de outra, auxiliam e educam nossos jovens. Os docentes ainda, imbuídos de seu importantíssimo papel de motivadores e mediadores da aprendizagem; podem e devem trabalhar de maneira pluri (relação+cooperação entre disciplinas), inter (cooperação+diálogo entre disciplinas+ação coordenada) e transdiciplinar (cooperação entre todas+interação global), em prol do fomento de variadas estratégias para reunir as possibilidades de produção de conhecimentos que trazem cada área; e especialmente todas elas juntas; tendo como foco, o desenvolvimento integral dos nossos alunos. Assim, todo o currículo, bem como os conteúdos escolares, e/ou objetos do conhecimento, devem ser contextualizados "em todas as áreas do desenvolvimento humano, evidenciando que estes advêm da história produzida pelos homens nas relações sociais de trabalho" (GASPARIN & PETENUCCI, 2008, p. 9).

A partir destas considerações e assertivas, deliberou-se em comunidade, a necessidade de se priorizar momentos na escola para esta ressignificação do espaço. Compreendemos que, em prol de um "novo nível de desenvolvimento atual do educando, consiste em assumir uma nova proposta de ação a partir do que foi aprendido" (GASPARIN & PETENUCCI, 2008, pp. 9-10). Ou seja, quando se está em pleito mudanças na escola; nós que a representamos precisamos ser evidentemente, vetor de mudança.

> O ponto de partida do novo método não será a escola, nem a sala de aula, mas a realidade social mais ampla. A leitura crítica dessa realidade torna possível apontar um novo pensar e agir pedagógicos. Deste enfoque, defende-se o caminhar da realidade social, como um todo, para a especificidade teórica da sala de aula e desta totalidade social novamente, tornando possível um rico processo dialético de trabalho pedagógico. (GASPARIN, 2011, p. 3).

Estar disposto a mudar é condição *sine qua non* para atuar na educação contemporânea. Ressignificar o espaço escolar a partir de projetos vem logo a seguir quando se busca a solução de problemas, atuando na prática com qualidade, respeitando cada realidade e impulsionando novas competências em

nossos alunos. Tendo em vista estas premissas, a função dos projetos na escola constitui-se em:

> (...) a de tornar a aprendizagem real e atrativa, transformando a escola em um espaço agradável, sem impor os conteúdos programáticos autoritariamente. Assim o aluno busca e consegue informações, lê, conversa, faz investigações, formula hipóteses, anota dados, calcula, reúne o necessário e, por fim, converte tudo isso em ponto de partida para a construção e ampliação de novas estruturas cognitivas. (FONTE, 2011, p.32)

As reuniões para as deliberações acerca das intervenções coletivas, acontecem diariamente na escola Olavo Bilac nos momentos matutino e vespertino, pós-aulas. Gestão escolar, professores, funcionários e alunos ressignificaram não somente o espaço escolar; mas principalmente as relações. Diferentes metodologias ativas no formato de projetos vêm surgindo neste cenário; desfazendo, reconstruindo, reestabelecendo e remodelando a escola.

> (...) no desenvolvimento do projeto o professor pode trabalhar com [os alunos] diferentes tipos de conhecimentos que estão imbricados e representados em termos de três construções: procedimentos e estratégias de resolução de problemas, conceitos disciplinares e estratégias e conceitos sobre aprender (VALENTE, 2000, p. 4).

Novos conceitos despontam quando discutimos sobre a escola que queremos em relação à escola que fazemos. Quando se ofertam diferentes estratégias para se ensinar e aprender, e se oportunizam condições diferenciadas para dar vez e voz a todos dentro de uma comunidade escolar, o céu não é mais o limite.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Trabalhar com metodologias ativas na perspectiva de ABProj – Aprendizagem Baseada em Projetos é remodelar todo e espaço escolar. Para mudar as ações dos sujeitos, as relações e posturas de todos precisam ser ressignificadas em prol de uma nova escola que atenda a sociedade digital que se apresenta neste mundo contemporâneo. Não há mais espaço para a inércia na escola, nem para seguir a corrente educacional tradicional; novos mares esperam ser desbravados por todos aqueles sujeitos corajosos que temem as intempéries, mas que, acima de tudo, conhecem seu importantíssimo papel e responsabilidade em mudar e transformar a sala de aula em um espaço de informação, pesquisa, solidariedade, valorização e construção dinâmica de conhecimentos.

> A Pedagogia de Projetos pode não ser a solução para todos os problemas educacionais de nosso país, mas certamente, é um grande avanço, uma mudança significativa, que dá conta de alguns objetivos educacionais com maior profundidade, em particular: o desenvolvimento da autonomia intelectual, o aprender a aprender, o desenvolvimento da organização individual e coletiva, bem como a capacidade de tomar decisões e fazer escolhas com o propósito de realizar pequenos ou grandes projetos pessoais. (FONTE, 2011, p. 35)

É fato, não há fórmulas, nem receitas prontas, afinal o caminho se constrói na própria caminhada. Hernández (1988) enfatiza que o trabalho por projeto "não deve ser visto como uma opção puramente metodológica, mas como uma maneira de repensar a função da escola" (p. 49). A Escola Olavo Bilac está iniciando esta trajetória, e os resultados se esperam desde já. Que possamos todos nós, educadores, formais e informais, trabalhar em rede, em sintonia, em colaboração, e fazer dos projetos, possibilidades eficientes e equânimes, de transformação pessoal, profissional e de transformação humana.

Referências

ABRANTES, Maria Gracielly L.; CAVALCANTE, Marlon T. M.; MOITA, Filomena M. G.S.C. **Produção de Jogos Digitais usando o Scratch**: Uma Experiência no Ensino Médio com Estudantes no Curso Técnico de Suporte e Manutenção de Informática. In: Encontro Potiguar de Jogos, Entretenimento e Educação, 2., 2016, Natal. Anais Produção de Jogos Digitais usando o Scratch: Uma Experiência no Ensino Médio com Estudantes no Curso Técnico de Suporte e Manutenção de Informática. Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2016. p. 33-44.

BARBOSA, Maria C. S.; HORN, Maria da Graça S. **Projetos pedagógicos na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

FONTE, Paty. Projetos Pedagógicos Dinâmicos. **A paixão de educar e o desafio de inovar**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia. **Saberes necessários à prática educativa**. 51ªedição, Rio de Janeiro. Paz e Terra, 2015.

GADOTTI, Moacir. **História das Ideias Pedagógicas**. São Paulo: Ática, 1993.

GASPARIN, José Luiz. Uma didática para a pedagogia histórico-crítica. 5 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

GASPARIN, José Luiz; PENETUCCI, Maria Cristina. **Pedagogia histórico-crítica**: da teoria à prática no contexto escolar. PDE/2008. Disponível em: ‹http://www.diadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2289-8.pdf› Acesso em: 9 jan. 2020.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na escola**: os projetos de trabalho. Porto Alegre: Artmed, 1998.

KNOLL, M.D., **The Project Method: Its Vocational Education Origin and Development**, Disponível em:http://scholar.lib.vt.edu/ejournals/ JITE/v34n3/Knoll.html, Universidade de Bayreuth, acessado em 25/07/2019.

LIRA, Bruno Carneiro. **Práticas pedagógicas para o Século XXI:** a sociointeração digital e o humanismo ético. Petrópolis –RJ: Vozes. 2016.

MARINA, J.A. **Teoria da Inteligência Criadora**. Lisboa: Caminho da Ciência,1995.

MARTINS, Jorge Santos. **Projetos de pesquisa: Estratégias de ensino em sala de aula**. 2ed. Campinas: Armazém do Ipê (autores Associados), 2007. 184p.

MOURA, D.G.; BARBOSA, E.F. –**Trabalhando com Projetos – Planejamento e Gestão de Projetos Educacionais**, Editora Vozes, Petrópolis-RJ, 8ª Edição, 2013.

MOURA, Dácio Guimarães de. **Metodologias Ativas de Aprendizagem e os Desafios Educacionais da Atualidade**, 2014. Disponível em: https://www.fag.edu.br/novo/arquivos/nucleo/nad/nad/palestras.pdf. Acesso em 20//12/2019.

NOGUEIRA, N. **Pedagogia de Projetos**. Etapas, papéis e atores. 4ªedição, São Paulo. Érica, 2008.

VALENTE, J.A. **Formação de Professores: Diferentes Abordagens Pedagógicas**. In: J.A. Valente (org.) O computador na Sociedade do Conhecimento. Campinas, SP: UNICAMP-NIED, 1999.

_____. **Repensando as situações de aprendizagem: o fazer e o compreender**. Boletim do Salto para o Futuro. TV ESCOLA. Brasília: Secretaria de Educação a Distância – SEED. Ministério da Educação, 2002. Disponível em: ‹http: www.tvebrasil.com.br/salto› Acesso em: 14 jan. 2020.

OS DESAFIOS DA INCLUSÃO DE PESSOAS COM AUTISMO NO BRASIL

Fátima Stela Bezerra Viana Barbosa [1]

INTRODUÇÃO

A educação especial no Brasil está crescendo cada vez mais dentro do quadro pedagógico e do contexto escolar do país. Com isso, a inclusão de alunos portadores de necessidades tem se mostrado ainda mais presente dentro do dia-a-dia das escolas brasileiras. Entretanto, diversos estudos estão sendo realizados para que a educação especial possa ser ainda mais efetivada e realizada com sucesso dentro do cotidiano escolar, assim como apresentar os aspectos inerentes à educação inclusiva de alunos autistas nas escolas de ensino regular do país. A falta de informação acerca do autismo é um dos principais entraves para a inclusão dessas pessoas na sociedade. Apenas em 1993, o autismo foi incluído na classificação Internacional de Doenças da Organização Mundial as Saúde, segundo dados da USP em 2018.

Os desafios para incluir as pessoas com autismo na sociedade são notórios, é necessário que haja campanhas para informar melhor a população sobre essa tão desconhecida doença e deve, também, aliar-se à instituição familiar trabalhando os valores como o respeito, a tolerância, a fim de minimizar o preconceito existente e incluído no âmbito social.

Nos dias atuais, vive-se uma época em que todos os ambientes devem trabalhar com a inclusão, principalmente no ambiente escolar, pois é no mesmo que o indivíduo é preparado para viver em sociedade. A inclusão é muito mais que inserir, é mais do que o simples ato de matricular na escola.

Para ter um conhecimento mais profundo e reflexivo do que é o autismo são necessários estudos contínuos, considerando a intensidade sobre o assunto e a importância da busca por novas formas de aprendizagem, bem como, também a capacidade de compreender que tem sempre coisas novas a aprender.

O autismo é uma desordem que faz parte de um grupo de síndromes chamadas Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD), definido por alterações presentes antes dos três anos de idade e que se caracteriza por alterações

[1] Doutoranda em Ciências da Educação, Mestrado em Ciências da Educação, Pós Graduação em Docência do Ensino Superior e Cursos Técnicos, Gestão do Trabalho Pedagógico, Pedagogia e Licenciatura em Filosofia.

qualitativas na interação social, afetando a capacidade de comunicação e o uso da imaginação. Gauderer (1997).

1. ASPECTOS HISTÓRICOS DO AUTISMO

Em 1943, Leo Kanner descreveu, pela primeira vez, 11 casos do que denominou distúrbios autísticos do contato afetivo. Nesses 11 primeiros casos, havia uma "incapacidade de relacionar-se" de formas usuais com as pessoas desde o início da vida. Kanner também observou respostas incomuns ao ambiente, que incluíam maneirismos motores estereotipados, resistências na monotonia, bem como aspectos não usuais das habilidades de comunicação da criança, tais como a inversão dos pronomes e a tendência ao eco na linguagem (ecolalia).

A partir de suas pesquisas com o grupo de crianças, ele parte do pressuposto de que, este quadro se caracteriza por um autismo extremo, obsessividade, estereotipias e ecolalia. Kanner também observou que os sintomas surgiram muito precocemente, ou seja, desde o nascimento, sugerido até que as crianças autistas poderiam ter um bem potencial cognitivo e até mesmo certas habilidades especiais, como uma memória mecânica.

Assim, ele inicia o artigo que mudou sua vida e a vida de muitas pessoas com autismo.

> Desde 1938, chamaram-nos a atenção de várias crianças, cujo quadro difere tanto e tão peculiarmente de qualquer outro tipo conhecido até o momento que cada caso merece-espero que venha a receber com o tempo uma consideração detalhada de suas peculiaridades fascinantes. (Leo Kanner, 1943).

Caracterizado por Kanner, tornou-se um dos desvios comportamentais mais estudados, debatidos e disputados, este teve o mérito de identificar a diferença do comportamento esquizofrênico e do autismo. Até hoje sua descrição clínica é utilizada da mesma forma, que foi chamada de Distúrbio Autísticos do Contato Afetivo- Síndrome Única.

No início dos anos 60, no entanto, com novos estudos sendo realizados, constatou-se pelo número de evidências surgidas ao redor do mundo todo que o autismo seria um transtorno cerebral presente desde a infância de seus acometidos, não escolhendo lugar nem situação socioeconômica para acontecer, ou se manifestar. Durante os anos 50 e 60 novas pesquisas foram feitas, com base nas descobertas de Kanner, no entanto, aparentando terem trazido ainda mais dúvidas e confusão para algo que naquela altura ainda pouco se conhecia. Alguns pesquisadores chegaram a constatar que o comportamento autista seria originado por relações pobres e sem afetividade entre pais e filhos.

No entanto, no decorrer da década de 60, alguns trabalhadores inequívocos mostram que as hipóteses iniciais emitidas sobre o problema eram incompletas e falsas. Sua dificuldade em desenvolver atitudes relacionais adaptadas

desde a pesquisa na infância, era apenas um dos aspectos entre outras deficiências de base. Comprovou-se assim que eram antes de tudo, portadores de dificuldades perceptivas ou cognitivo-linguísticos. (Infanto. Rev. Neuropsiq. Da Inf e Adol. (1): 05 - 24, 1995).

Dessa forma, convém ressaltar, que nas décadas posteriores, pesquisas empíricas, rigorosas e controladas levaram à hipótese da existência de alterações cognitivas que explicariam as características de linguagem, comunicação, interação social e pensamento presentes no autismo.

2. COMPREENDENDO O ASPECTRO AUTISTA PARA MELHOR INCLUIR

O autismo é uma alteração psicológica do comportamento que influencia na capacidade de comunicação e relacionamento pessoal, e com o ambiente que o cerca, por isso cada indivíduo autista pode apresentar um comportamento diferenciado.

A sociedade passa pelo processo de se adaptar para depois incluir, em seus sistemas sociais gerais, pois todo ser humano precisa ser inserido na sociedade. A inclusão social ainda passa por um processo na qual, ainda são excluídas e as pessoas buscam em parceria seu espaço para efetivar a equiparação de oportunidades para todos como é de direito. (SASSAKI/1999, p. 41).

Francis Tustin, psicoterapeuta e psicanalista em autismo, conceitua o autismo como: "um ser que esconde em seu interior feridas permanentes e intensamente dolorosas". E se encerra em uma armadura para ficar longe do mundo e de estímulos que são intoleráveis, intrusivos e hostis.

Em alguns casos, pode haver características cognitivas e linguagens intactas, outros podem apresentar retardo mental, mudez ou déficit na linguagem. O isolamento do meio exterior é uma das características mais comuns, ou seja, são centrados em si, sem relação afetiva com as pessoas e tem dificuldades em expressar afetividade e emoções.

2.1 Características dos autistas:

- Não olhar nos olhos;
- Não responder a sons (parece surdo);
- Se, desenvolver a fala pode ser interrompido por completo bruscamente;
- Age como se estivesse alheio aos acontecimentos;
- Pode ser agressivo sem motivo;
- Não reage às tentativas de comunicação;
- Restringe-se a um ponto fixo e não abrange a visão do todo no ambiente;
- Usa gestos repetidos sem motivo como: balançar as mãos ou balançar-se;
- Cheira, morde ou lambe os brinquedos e roupas;

- É insensível a dor podendo ferir-se intencionalmente;
- Os sintomas aparecem antes dos três anos de idade.

2.2 Tratamento

Devido à demora e a pouca resposta aos estímulos, existem poucos tratamentos. Sendo que, a maioria dos tratamentos é a base da estimulação e apoio para promoção de interação com o ambiente e com as pessoas.

O tratamento não leva à cura, mas melhora a comunicação e o comportamento do autista, tendo uma melhor qualidade de vida. Geralmente existem sintomas muito diferentes de uma pessoa para outra.

Para falar sobre o tempo voltado ao tratamento no autismo, temos os eixos de intervenção voltados para o TEA (Transtorno do Espectro Autista).

1. *Eixo comportamental;*
2. *Eixo desenvolvimental;*
3. *Eixo individual;*
4. *Eixo medicamentos.*

A família precisa de muito apoio e orientação em todo o processo, pois não é fácil a busca por tratamentos e aceitação do diagnóstico. A família precisa está preparada para uma série de mudanças para participar e cuidar da criança. Alguns precisam ser acompanhados por psicólogos e quanto mais orientação a família tiver, melhor compreensão e participação terá na vida da criança autista.

3. TERAPIAS MAIS FREQUENTES

Diversas terapias são utilizadas para reduzir sintomas, melhorar capacidades cognitivas e maximizar a capacidade da criança autista para participar da comunidade, como:

- *Terapia Ocupacional – Tem como objetivo ajudar a criança a ser mais independente melhorando seu comportamento e o seu jeito de ser.*

Dentro da terapia também é trabalhado a capacidade de executar tarefas cotidianas (banhar, escovar os dentes etc.); a motricidade (utilizar uma tesoura); a coordenação motora (como andar de bicicleta); e habilidades sociais.

- *Fonoaudiologia – (terapia da fala) É fundamental, pois ajuda no processo de desenvolvimento da linguagem.*
- *Fisioterapia – Desenvolver funções básicas como andar, ficar de pé, jogar, engatinhar e movimentar-se.*
- *Psicoterapia – Estimula os comportamentos sociais, reduzindo os comportamentos problemáticos como agressões verbais e fugas.*

- *Musicoterapia – Utiliza a música e os seus elementos auxiliando no desenvolvimento físico, pessoal, social, intelectual e emotivo.*
- *Snoezelen – Um ambiente multissensorial que permite estimular os sentidos como o toque, o paladar, a cisão, o cheiro, assim como o sentido proprioceptivo (noção do corpo e da posição em que se encontra) e o vestibular (relacionado com o equilíbrio).*

A mais utilizada, dentre elas, são as terapias comportamentais, onde existe um trabalho dos pais e profissionais na melhoria da comunicação desenvolvendo a sua independência e autoconfiança. O trabalho deve ser multidisciplinar envolvendo vários profissionais como também os cuidados com a alimentação.

4. ASPECTOS EDUCACIONAIS

A educação é para todos. É isso que a Constituição Federal, capítulo II, seção I, art. 205, afirma, mas, no entanto há uma série de fatores que engloba a educação inclusiva, depende de uma política educacional, no qual se adeque ao autista e não o contrário. Onde é vital que as pessoas afetadas tenham acesso a informação confiáveis e que possam resolver suas necessidades, e isso é possível, não só através da escola, depende principalmente dos governos oferecerem as condições necessárias para o sistema educacional, segundo Mantoan (1997 p. 104).

> Projeções da Organização Mundial da Saúde mostram que o Brasil vive cerca de 30 milhões de pessoas portadoras de deficiências, com diversos graus de comprometimento físico e mental. Menos de 10% dessas pessoas recebem atendimentos médico e educacional adequado por falta de uma política voltada para a deficiência. (MANTOAN, 1997 p. 104).

Ainda assim, há uma política que, apresenta a necessidade de incluir esses alunos na educação, no ensino regular, no qual deve buscar a valorização desses alunos, com suas dificuldades e anseios, além do desenvolvimento da cidadania, tendo suas diferenças respeitadas acima de tudo. Independente das escolas serem públicas ou privadas, elas devem garantir respostas educativas adequadas a esses alunos e suas necessidades durante todos os processos pedagógicos, concedendo assim os serviços especializados necessários a essas atividades.

Entretanto, no Brasil são poucas as escolas do ensino comum onde percebemos que estão inclusas nesse modelo. As instituições de ensino não possuem espaços adequados e nem profissionais capacitados para educação inclusiva, daí as necessidades de ações urgentes que materializam as políticas educacionais que tratam a inclusão no cotidiano das escolas.

Nessa perspectiva, é importante promover a preparação docente, adaptação do espaço escolar, aquisição de materiais pedagógicos, através de investimento financeiro e principalmente apoio à família do aluno com necessidades especiais, confirma o autor Farrell (2008, p. 16):

> Um entendimento da inclusão é que ela tem como objetivo incentivar as escolas a reconsiderar sua estrutura, as metodologias de ensino, a formação de grupo de alunos e o uso do apoio a fim de responder as necessidades percebidas em todos os seus alunos. Professores em estreita colaboração buscam oportunidades de examinar novas maneiras de envolver todos os alunos a partir da experiência e reflexão. (FARRELL, 2008, p. 16).

Isso tudo deve ser objetivado para a educação de todos, não só para os autistas, todavia, estes necessitam de modelos especiais, já que eles apresentam fortes deficiências de comunicação, interação, linguagem e atenção.

A avaliação clínica do autista não se trata só de desvelar as características de comportamentos, mais de analisar esse comportamento individual. Pois ele entra em ego distonia, cria seu próprio mundo no qual se isola se distancia socialmente ficando em silêncio.

É importante destacar, que para educar um autista é preciso subsidiar a integração social, e sem dúvida a escola será o primeiro passo para que isso aconteça, obtendo por meio dela conceitos importantes para o curso da vida.

É a escola que vai direcionar a criança através do ambiente que ela faz parte, proporcionando a elas conhecer a realidade existente na sociedade, e oferecer o saber da humanidade das relações, conduzindo assim o desenvolvimento intelectual.

O autismo não tem cura, mas através da observação podemos desenvolver habilidades sociais, incluindo-o de maneira que não haja preconceito, diante disto o autor (GAUDERER, 1985, p. 127), comenta que:

> Educar uma criança, por mais difícil que seja, aumenta o sentimento de amor na maioria das pessoas. Os pais sentem que a criança é parte deles e da família, não querendo que ela vá embora. Além disso, a criança autista pode ser bastante cativante e sua própria importância e confusão faz brotar emoções profundas nos que lidam com ela. Então, quando começam a fazer progresso, a alegria que cada pequeno passo avante traz, parece muitas vezes maior do que é dado por uma criança normal. (GAUDERER, 1985, p. 127).

A escola, e em especial, o professor pode assumir um papel importante na vida de alunos, se forem informados corretamente. É preciso proporcionar oportunidades curriculares que sejam apropriadas à criança com habilidades e interesses diferentes.

4.1 Inclusão do autista na escola regular

A educação é fator fundamental no desenvolvimento humano, visa como foco principal de habilidades e competências para a cidadania e as relações interpessoais e emocionais, quer sejam crianças normais ou autistas.

Com os autista é necessária uma atenção especial, que propicie uma adequação desse aluno ao meio escolar a fim de promover a integração ao meio social, e a escola funciona como ponte para essa integração.

Para tanto, o ambiente e a equipe escolar devem estar estruturados para condução emocional intelectual e físico do autista, de acordo com suas particularidades, o ponto crucial é a capacitação profissional.

Existem pontos fundamentais para a inclusão autista na escola, para isso é fundamental que todos os envolvidos; família, amigos e escola, os tratem normalmente, tentando entendê-los na sua forma de ser, proporcionando tratamento em todas as áreas que precisem.

A prática inclusiva dos alunos é desafiadora e gera mais dúvidas e preocupação tanto para os pais como para os professores, pois não é somente a inserção dos alunos com deficiências no ensino regular e que tenha uma prática inclusiva no processo educacional, pois precisa como fator, fundamental o reconhecimento dos ritmos e diferenças de aluno para aluno para que nas especificidades sejam atendidas e trabalhadas.

No que se refere ao autista, é importante que os profissionais da educação tenham acesso ao diagnóstico médico para que saibam exatamente quais são as capacidades e disfunções características de cada aluno.

A inclusão do aluno autista inspira uma reelaboração de conceitos que envolvem constantes desafios, inclusive de profissionais como médicos, fonoaudiólogos, psicólogos educacionais, assistentes de ensino entre outros na promoção da comunicação, desenvolvimento da linguagem e afetividade, o acesso a tais profissionais na rede de ensino pode representar um fator que abrange custos altos.

A construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola deve contemplar as demandas de alunos portadores de deficiências, bem com a definição de diretrizes, organização pedagógica e práticas de ensino voltadas para esse público.

4.2 O papel do professor na inclusão

Ao longo dos anos, a discussão sobre a inclusão escolar vem ganhando grande repercussão em vasta área. A escola, em especial o professor, deve assumir o papel de agente intermediário entre o portador de necessidades especiais e sua inclusão escolar.

A inclusão de portadores de deficiência auditiva, visual, física e mental são temas que abrem um mundo de interpretação e questionamentos sociológicos, psicológicos, antropológicos e pedagógicos. Todavia, não é suficiente apenas termos uma escola com boa proposta de inclusão ou com a estrutura física adequada, pois são fatores favoráveis, mas não fundamentais. Os nossos corações devem estar abertos para socializar-se e permitir-se interagir. É o professor que alavancará os artifícios insubstituíveis para uma educação inclusiva de qualidade.

Diante de tais necessidades educacionais, o papel do professor é de suma importância na educação inclusiva, visto que o professor é a "autoridade

competente, direciona o processo pedagógico, interfere e cria condições necessárias à apropriação do conhecimento". (GAZIM, et. al. 2005, p. 51).

Ele é o mediador, quem transmite de maneira clara e objetiva o conteúdo para o aluno, utilizando todos os meios necessários para que o aluno tenha um desempenho e avance em seu potencial humano intelectual, social e afetivo. É necessário que o professor em sala de aula mude a visão incapacitante das pessoas para uma visão pautada nas possibilidades e habilidades respeitando as diferenças de cada um com suas inteligências múltiplas.

Muitos professores ainda encontram dificuldades com a diversidade, pois não existe uma fórmula especifica e sem uma reestruturação e atualização das práticas aplicadas, pois a inclusão não é nada mais que um processo de inovação e flexibilidade na construção do saber.

O trabalho com autistas exige que sejam quebradas as barreiras e rasgados os rótulos de incapaz atribuídos à suas supostas limitações, o processo deve ser iniciado na alma do professor, contagiando com seus métodos e ampliando ideais, observações, avaliações e mediações, se envolvendo no mundo do autista, concentrando-se no contato visual e fazendo tudo com serenidade e amor.

A inclusão não deve ser apenas um desafio do professor, mas sim de toda a escola da rede de ensino e da família compreendendo o processo de assimilação de informações, sua resistência às mudanças, sensibilidade a barulhos e dentre outras características. É importante que as politicas públicas possam garantir aos educandos os conhecimentos e a formação necessária para que os alunos tenham garantido o direito de aprender.

5. O PAPEL DA FAMÍLIA NA INCLUSÃO DO ALUNO AUTISTA

A família é imprescindível para se conhecer a criança autista, seus costumes, suas dificuldades, e necessidades, e a rotina a que está condicionada, a escola precisa ser a extensão do lar, para que não haja quebra da rotina do aluno, visto que este é um grande problema do autista, além da dificuldade de interação com outras pessoas.

O autista de repente se vê envolto a um ambiente e pessoas, e a família é um apaziguador desse possível impacto e colaborador no futuro progresso do autismo, conforme o autor (FARREL, 2008, p. 19): reporta-se a esse assunto.

> As contribuições dos pais envolvem: informar, por exemplo, sobre as forças e capacidades das crianças (....) programas de comportamentos ou apoiando um plano educacional individualizando para crianças (a maioria dos pais é capaz de fazer); fornecer recursos tais como se oferecer para ser um auxiliar em sala de aula (muitos são capazes de fazer) ajudar a desenvolver politicas, por exemplo, auxiliar na administração da escola(alguns podem fazer). (FARREL, 2008, p. 19).

A família precisa adequar-se a rotina extraclasse para melhor compreender as necessidades de adequação do ambiente familiar, em consonância à escola, para que sua uma extensão, ou seja, fazer um trabalho unificadamente por um único objetivo que é desenvolver a capacidade de aprendizagem do autista.

A família precisa participar a todo momento do processo ensino-aprendizagem é de sua importância possibilitando o melhor aprendizado do aluno, pois é a família o principal responsável pelas ações do seu filho, visto que é ela quem lhe oferece a primeira formação.

A relação família – escola é fundamental para a construção da identidade, autonomia e cidadania do aluno. É necessário a parceria da família para a promoção do desenvolvimento dos alunos, ou seja, uma ação conjunta, de um trabalho colaborativo, que não é somente de responsabilidade da instituição escolar, mas sim de toda a sociedade.

Apesar da LDB contemplar a inclusão de crianças com necessidades especiais, e o município também impor às escolas para que recebam essas crianças, isso pode ser mais simples. Sabemos que não é o mais correto e nem tão pouco mais eficaz, mas em termos de possibilidades, que esse aluno tenha chances em uma escola para crianças especiais.

O papel da sociedade perante as desordens e desigualdades, deve ser de superar as dificuldades existentes. Dificuldades estas, que bloqueiam a compreensão à cerca das diferenças e singularidade de cada ser.

6. A CONEXÃO DA AFETIVIDADE NO DESENVOLVIMENTO DO AUTISTA

O afeto é um dos principais condutores do desenvolvimento, psicológico, social e cognitivo. A afetividade é uma necessidade que precisamos suprir para garantir a vivencia e convivência social. Ressaltamos a importância da conexão afetiva para o desenvolvimento de crianças autistas, e como ela precisa ser considerada a principal estratégia das interações do desenvolvimento, das crianças com autismo ou com risco de autismo.

Piaget afirma que o afeto é a mola propulsora da educação. Afetividade é a capacidade que fundamenta o desenvolvimento infantil e capacita a vida social do ser humano. A partir desse entendimento podemos, então, pensar sobre o que ocorre de modo distinto no desenvolvimento da criança autista.

As crianças com autismo se expressam emocionalmente com menor frequência do que as crianças típicas. Quando elas se expressam afetivamente este comportamento ocorre de maneira distinta. Além disso, elas não apresentam o comportamento de referenciação social, podendo sugerir uma dificuldade nas relações interpessoais.

É importante que o professor sempre alinhe o conhecimento pedagógico a sensibilidade humana, pois o afeto é um verdadeiro instrumento pedagógico que auxilia a memória e a cognição, pois independente da criança ter autismo ou não, sempre aprenderá melhor quando houver amor e afeto aliados, proporcionando qualidade ao aprendizado e autonomia ao aprendente.

A família em parceria com a escola, podem proporcionar aos autistas, contribuições para aquisição da capacidade de compartilhar experiências e objetos com o outro, possibilitando que a criança interaja com o mundo externo e que ela verifique a existência de formas diferentes de agir e sentir.

A escola é o local apropriado para receber o nosso aluno com suas necessidades onde possa incluir os sonhos, ideias e afetos.

É relevante saber da importância afetiva para o desenvolvimento das crianças autista, compreendendo a linha do desenvolvimento e a necessidade da interação para melhor desenvolver seu potencial e a sua participação na sociedade.

CONCLUSÃO

Diante da realidade colocada aqui, percebe-se a necessidade de uma reflexão sobre a prática pedagógica e as ações necessárias no âmbito escolar e familiar para inclusão da criança autista, levando em consideração a compreensão dos aspectos relacionados ao autismo, visualizando as habilidades e deficiências intelectuais de um autista para melhor compreender o processo de inclusão facilitando a aprendizagem e a socialização.

Em virtude dos fatos, somos levados a crer na necessidade da implantação de políticas públicas que possam assegurar as condições de melhoria como: formação continuada de professor, a inclusão propriamente dita em termos de recursos como também o interesse por parte dos educandos em capacitar-se para esse ramo educacional que, a princípio é assustador, mas que pode ser fascinante quando explorado.

É impossível falarmos de tratamentos para autismo sem considerar o ponto de vista pedagógico observando a necessidade de instruções claras, precisas e de um apoio que deve levar em conta as dificuldades do autista. A educação do autista além de um direito fundamental é também muito importante na construção de sua cidadania e na formação de sua identidade.

Referências

ARAÚJO, Ana Paula Valentim de. **A inclusão de alunos com transtorno do espectro autista nas classes comuns da rede regular de ensino.** Revista Jus Navigandi, ISSN 15184862, Teresina, ano 20, n, 4463,20 set 2015. Disponível em: https//jus.com.br/artigos/42693.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: formação do professor alfabetizador**: caderno de apresentação/Ministério da Educação, Secretária de educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília; MEC, SEB, 2012.

CUNHA, Eugênio. **O desafio de lidar com o autismo em sala de aula**: Folha dirigida caderno de educação, 2012.

FARRELL, Michel. **Dificuldades de comunicação e autismo**: guia do professor. Porto Alegre: Artmed, 2008.

GUAUDERER, E.C. Autismo e outros atrasos do desenvolvimento – Uma atualização para os que atuam na área: do especialista aos pais. São Paulo: Sarvier, 1985.

GUAUDERER, E.C. Autismo e outros atrasos do desenvolvimento: Guia prático para pais e profissionais. Rio de Janeiro: Revinter, 1997.

GAZIM, E. et. Al. **Tendências pedagógicas brasileiras: contribuições para o debate.** Revista Chão da Escola. Curitiba, n, 4, p.41-52, out.2005.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. **Compreendendo a deficiência mental.** Novos caminhos educacionais, ED.1º, São Paulo: Scipione, 2005.

SASSAKI, R.K. **Inclusão: Construindo uma sociedade para todos.** 3. ed. Rio de Janeiro: WVA, 1999.

TUSTIN, F. (1975). **Autismo e Psicose Infantil.** Rio de janeiro: Imago.

www.autismoemdia.com.br/blog/tratamento-para-autismo-5-terapias.

www.tuasaude.com/tratamento-do-autista.

AS CONTRIBUIÇÕES DA PSICOPEDAGOGIA PARA A APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Fernanda da Silva de Souza Nascimento [1]
Luciana Rebousas [2]
Pedro Henrique Sena da Silva [3]
Renato Romualdo Ribeiro [4]

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem por finalidade refletir sobre as contribuições da psicopedagogia para a aprendizagem na educação de jovens e adultos. Neste novo século, a psicopedagogia tem o objetivo mais amplo de identificar as causas dos bloqueios que se apresentam nos sujeitos com dificuldades de aprendizagem. Estes bloqueios se apresentam-se por meio de sintomas que podem ser manifestar de diferentes maneiras: baixo rendimento escolar, agressividade, falta de concentração, agitação etc.

Os desafios estão presentes em nosso dia-a-dia e não temos mais como fugir deles, o psicopedagogo necessita programar ações e gerir planos, mas precisa ter sensibilidade para procurar na própria escola e na comunidade soluções para os desafios.

De acordo com BOSSA (2000) A psicopedagogia se ocupa da aprendizagem humana, que adveio de uma demanda o problema de aprendizagem. Como se preocupa com esse problema, deve ocupar-se inicialmente do processo de aprendizagem, estudando assim as características da mesma. É necessário comentar que a Psicopedagogia é comumente conhecida como aquela que atende crianças com dificuldades de aprendizagem. É notório o fato de que as dificuldades, distúrbios ou patologias podem aparecer em qualquer momento da vida e, portanto, a Psicopedagogia não faz distinção de idade ou sexo para o atendimento.

---

[1] Formada em pedagogia pelo Centro Universitário Moacyr Sreder Bastos, Pós-graduações em: Educação Infantil - PUC-RJ; Gestão Educacional - Castelo branco; Psicopedagogia Clinico e Institucional - Faculdade São José

[2] Formado em Pedagogia pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ, Mestrado em Educação pela UFRRJ, Doutoranda em Educação pela UFRRJ

[3] Formado em Fisioterapia pela Universidade Estácio de Sá.

[4] Formado em Pedagogia pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ, Mestrando em Educação pela UFRRJ

A Educação para Jovens e Adultos (EJA) é uma forma de ensino da rede pública e privada no Brasil, com o objetivo de desenvolver o ensino fundamental e médio com qualidade, para as pessoas que não possuem idade escolar e oportunidade. É importante lembrar que a educação de jovens e adultos está tendo uma preocupação maior atualmente. Os alunos do EJA são geralmente trabalhadores/as, empregados/as e desempregados/as que não tiveram acesso à cultura letrada.

Este trabalho tem como objetivos: apresentar os principais conceitos da Educação de Jovens e Adultos e as principais contribuições da psicopedagogia para a educação de jovens e adultos.

O trabalho tem como aporte teórico os seguintes autores: BOSSA, SAMPAIO, ANDRADE e PAIVA.

O presente artigo foi desenvolvido através de revistas, livros didáticos e internet, no sentido de orientar os profissionais que atuam na Psicopedagogia e na Educação de Jovens e Adultos.

1. EDUCAÇÃO DE ADULTOS

Como tratamos nossos filhos pequenos? Como eles reagem e aprendem?

A dependência das crianças nos leva a uma postura protetora e ao exercício da autoridade. Inicialmente com os pais e, logo após, com os professores, a dependência é um componente natural no dia-a-dia e na educação.

Com o passar dos anos esta postura começa a ser questionada, os adolescentes iniciam o rompimento do "cordão umbilical" questionando e rebelando-se. Os pais e professores passam a não obter a "verdade absoluta". Tudo é questionável.

A maturidade da fase adulta nos traz a independência. As experiências nos proporcionam aprendizados, os erros nos trazem vivências que marcam para toda a vida. Somos, então, capazes de criticar e analisar situações, fazer paralelos com as experiências já vividas, aceitar ou não as informações que nos chegam.

Diante de tantas transformações na vida do ser humano, os sistemas tradicionais de ensino devem utilizar uma pedagogia diferente da utilizada para as crianças aos adultos. O chamado "efeito esponja", na qual a criança absorve todas as informações não é possível de ser observado na fase adulta. O adulto desenvolve uma habilidade mais intelectual, quer experimentar, quer vivenciar.

1.1 ANDRAGOGIA

A arte ou ciência de orientar adultos (definição creditada a Malcolm Knowles, anos 1970). O termo remete a um conceito de educação voltado para o adulto, em contraposição à pedagogia, que se refere à educação de crianças (do grego *paidós* criança). Para educadores como Pierre Furter (1976), a andragogia

é um conceito amplo de educação do ser humano, em qualquer idade. A UNESCO, por sua vez, já utilizou o termo para referir-se à educação continuada.

Andragogia busca promover o aprendizado através da experiência, fazendo com que a vivência estimule e transforme o conteúdo, impulsionando a assimilação.

O adulto, após absorver e digerir, aplica. É o aprender através do fazer, o "aprender fazendo".

Jorge Larrosa e Walter Kohan, na apresentação da coleção "Educação: Experiência e Sentido", acentuam a importância da experiência do aprendizado: "*A experiência, e não a verdade, é o que dá sentido à educação. Educamos para transformar o que sabemos, não para transmitir o que é sabido*".

Adriana Marquez em palestra no Primeiro Encontro Nacional de Educação e Pensamento, na República Dominicana, cita:

Paulo Freire, em "Pedagogia do Oprimido" (1987, p. 13), afirma: "*Ninguém educa ninguém, nem ninguém aprende sozinho, nós homens (mulheres) aprendemos através do mundo*".

Em "Pedagogia da Autonomia" (1997, p. 57), Freire diz: "*Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção*".

Eduard Lindeman, em "The Meaning of Adult Education" (1926, p. 23), identificou, pelo menos, cinco pressupostos-chave para a educação de adultos e que mais tarde transformaram-se em suporte de pesquisas. Hoje eles fazem parte dos fundamentos da moderna teoria de aprendizagem de adulto:

Adultos são motivados a aprender à medida que experimentam que suas necessidades e interesses serão satisfeitos. Por isto estes são os pontos mais apropriados para se iniciar a organização das atividades de aprendizagem do adulto.

1. A orientação de aprendizagem do adulto está centrada na vida; por isto as unidades apropriadas para se organizar seu programa de aprendizagem são as situações de vida e não disciplinas.
2. A experiência é a mais rica fonte para o adulto aprender; por isto, o centro da metodologia da educação do adulto é a análise das experiências.
3. Adultos têm uma profunda necessidade de serem auto-dirigidos; por isto, o papel do professor é engajar-se no processo de mútua investigação com os alunos e não apenas transmitir-lhes seu conhecimento e depois avaliá-los.
4. As diferenças individuais entre pessoas crescem com a idade; por isto, a educação de adultos deve considerar as diferenças de estilo, tempo, lugar e ritmo de aprendizagem.

1.2 HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE ADULTOS NO BRASIL

Antes de tratar especificamente sobre a Educação de Jovens e Adultos, é necessário fazer uma viagem no tempo, discorrendo sobre a política educacional no Brasil, partindo do ponto onde tudo começou, como forma de entender o grande contingente de pessoas excluídas do processo educacional.

Apesar da denominação educação de jovens e adultos ser moderna, a preocupação com os adultos não escolarizados já vem de longa data, desde o início da colonização portuguesa no Brasil, quando os índios, os primeiros habitantes até então eram doutrinados para uma educação restrita à conversão da fé católica pela catequese e pela instrução do que para outros conhecimentos.

Em 1827 no período imperial, é promulgada a primeira lei geral de educação do País, que objetivava "construir um sistema nacional de educação escolar composto por escolas elementares, secundárias e superiores" (NEVES, 2003, p. 15).

A partir da década de 1930 a Educação de Jovens e Adultos começou a se estabelecer no Brasil através da história da educação brasileira; neste período grandes transformações ocorreram em nossa sociedade como a industrialização e o crescimento dos centros urbanos e assim o sistema de ensino de educação ganha seu lugar na sociedade.

Na década de 1940, grandes iniciativas políticas e pedagógicas aconteceram como: A regulamentação do Fundo Nacional de Ensino do Instituto Nacional de Ensino e Pesquisa (INEP), o surgimento das primeiras obras dedicas ao ensino supletivo, lançamento da CEAA campanha de educação de Adolescentes e Adultos; com isso surgiu a preocupação em elaborar materiais didáticos para adultos.

Segundo Neves (2003), em 1840 surge o ensino das primeiras letras ao adulto nos cursos de ensino profissional oferecido pelo Arsenal de Guerra do Recife. Em 1869, com a finalidade de agilizar o processo de escolarização, atendendo a um maior número possível de analfabetos, foram criadas escolas noturnas e, aos domingos e no período do verão, criaram-se escolas temporárias e ambulantes.

Em 1945 foi o fim da era Vargas, onde grandes crises ocorreram e o país foi muito criticado quando os adultos analfabetos, assim a educação de jovens e adultos começou a mostrar seu valo, assumindo através da Campanha Nacional do povo lançada em 1947 onde previa a alfabetização em três meses, uma etapa de ação voltada para a capacitação profissional e para o desenvolvimento comunitário.

Em 1950 foi realizada a campanha nacional de erradicação do analfabetismo (CNEA) que marcou a educação de jovens e adultos.

Nos anos 1970, o MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização que foi criado durante o regime militar visando a conduzir a pessoa humana a

adquirir técnicas de leitura e escrita e calculo permitindo assim melhores condições de vida.

Em 1985, na Nova Republica, nasceu a fundação educar com o objetivo de se supervisionar e acompanhar as instituições. Contraditoriamente a Constituição de 1988 estendeu o direito à Educação de Jovens e Adultos. "A Educação é direito de todos e dever da família e do Estado." (artigo 205) e ainda ensino fundamental obrigatória e gratuito, inclusive sua oferta garantida para todos os que aqueles que não tiveram acesso na idade própria. (Artigo 208).

Em consonância com a constituição Federal a Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996 estabelece o dever do estado com a educação escolar publica será efetivada mediante a garantia de ensino obrigatório, de qualidade e gratuito; inclusive para aqueles que não tiveram acesso na idade própria. (art. 4) e em seu artigo 37 também da um enfoque todo especial a Educação de jovens e Adultos.

No período republicano, a educação, de um modo geral, também não obteve melhorias, continuando estagnado e, gradativamente aumentando o número de pessoas não escolarizadas.

No entanto, diversos educadores profissionais como Sampaio Dória (1923), Lourenço Filho (1949), Carneiro Leão (1926) e Anísio Teixeira (1924), procuraram estruturar um sistema educacional, com iniciativas de ampliar as condições de educação, solicitando o aumento de escolas e melhorias na qualidade do ensino brasileiro.

Ainda assim, observa-se a fragilidade com que tocavam nos reais problemas existentes no Brasil, não evidenciando as questões sociais, pelas grandes diferenças entre as classes sociais.

Nos anos 1945 e 1947 – desencadeiam-se as campanhas de educação de jovens e adultos, com o intuito de aumentar as bases eleitorais para a sustentação do governo central e incrementar a produção nacional.

Em janeiro de 1947 foi aprovado o Plano de Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos, atendendo aos apelos da UNESCO. Campanha essa, concebida por Lourenço Filho, seu idealizador e primeiro coordenador, atuou como um amplo movimento de mobilização nacional em favor da educação de jovens e adultos analfabetos.

Ao mesmo tempo em que era lançada a primeira Campanha Nacional de Educação de Adultos, foi preparado pela Associação dos Professores de Ensino Noturno, juntamente com o Departamento Nacional de Educação, o primeiro Congresso Nacional de Educação de Adultos.

A ação da campanha estava claramente orientada para o atendimento às exigências da cidadania. O esforço de educação popular era real. Segundo Lourenço Filho:

> A recuperação de grandes massas da população que vivia praticamente à margem da vida nacional (...), era necessário educar o adulto, antes de tudo, para que esse marginalismo desaparecesse e o país pudesse ser homogêneo, mais coeso e mais solidário e para que cada homem ou mulher melhor pudesse ajustar-se à vida social e às preocupações do bem-estar e do progresso social (1949, p. 49).

Movimentos educacionais de orientação marcadamente política foram iniciados em 1960. Esses movimentos apontavam para a necessidade de uma maior comunicação entre educador e educando, e a necessidade de adequação dos conteúdos e métodos de ensino às características sócio-culturais das classes populares.

Em 1963, o Ministério da Educação encerrou a Campanha Nacional de Educação de Adultos iniciada em 1947 e encarregou Paulo Freire de se empenhar na elaboração de um programa nacional de alfabetização.

Em preocupação com as necessidades dos jovens e adultos que não conluiaram os estudos na idade certa em 1985 foi criado o PEJA, (Programa de Educação Juvenil) PEJ, uma das metas do Programa Especial de Educação (PEE) para a tender as pessoas entre 15 a 20 anos que nunca foram a escola.

A alfabetização é o principal foco, para assim acontecer à descoberta da escrita e da leitura e estendendo-se para os conteúdos específicos do ensino aprendizagem.

Sob a supervisão de Darci Ribeiro e na perspectiva do direito à cidadania, organizava a seguir as primeiras quatro series do Ensino Fundamental. (E.F) de forma empreendedora, gerando os ciclos de estudos.

2. AS CONTRIBUIÇÕES DA PSICOPEDAGOGIA PARA A APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Segundo Vygotsky (2003), a aprendizagem resulta da interação entre as estruturas do pensamento e o contexto social, num processo de construção e reconstrução pela ação do sujeito sobre o objeto a ser conhecido. Para ocorrer a aprendizagem seria necessário o enfrentamento de situações desafiadoras que propiciem ao aluno chegar a patamares mais elaborados de conhecimento, necessitando da intervenção de outros sujeitos.

Nesse sentido, verificamos que a construção do conhecimento não acontece de maneira linear, constituindo-se em importantes etapas deste processo os momentos de dúvidas e os erros cometidos desde que utilizados para se chegar à sistemática produtiva de estágios superiores de desenvolvimento.

O conhecimento é adquirido através da interação social. Ele é constituído a partir da relação do indivíduo com o meio social, considerando as experiências de vida, os valores, as crenças, ou seja, a cultura do alfabetizando. Freire (1987, p. 20) entende que uma aprendizagem significativa se dará a partir de um

processo que proporcione uma análise crítica da prática social dos homens, contribuindo para que estes repensem a forma de atuar no mundo.

O aspecto social da aprendizagem diz respeito aos valores e aspirações coletivas, bem como a dimensão política da educação. A intervenção psicopedagógica pode ter um amplo alcance, requerendo responsabilidade e compromisso por parte dos educadores. Para Paulo Freire educar é um ato político, é um ato de criação e recriação, sendo, portanto, impossível falar em educação neutra. O diálogo aparece como fundamento da construção do sujeito, como mecanismo de compreensão da estrutura social, de conscientização e de transformação.

> A educação é também um ato coletivo e solidário e nunca se dá isoladamente. "Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo" (FREIRE, 1987, p. 13).

O ensino aprendizagem no PEJA deve propiciar ao educando a capacidade de reflexão e interação com o mundo. A construção do conhecimento deve ser capaz de tornar o educando sujeito de sua educação. Deve-se buscar uma contextualidade do ensino para ao invés de repetirmos ações que não se aplicam ao PEJA, possamos utilizar uma linguagem transformadora para que nossos educandos se apropriem dos conhecimentos e informações importantes para atuarem de forma crítica na sociedade de hoje.

2.2 O DIAGNÓSTICO

O diagnóstico de algumas dificuldades é clínico, devendo ser feito por médicos especialistas no assunto, com ou sem auxílio de uma equipe multidisciplinar que pode ser composta por: neurologista, neuropsicólogo, psicólogo, psicopedagogo, e/ou fonoaudiólogo. Mas todo diagnóstico deve seguir os seguintes passos: (SAMPAIO, 2009)

- Entrevistas com os pais (levantamento das queixas e sintomas e relato sobre o comportamento da criança em casa e em atividades sociais);
- Entrevistas com professores (relato sobre o comportamento da criança na escola, levantamento das queixas, sintomas, desempenho escolar, relacionamento com adultos e crianças);
- Questionários e escalas de sintomas para serem preenchidos por pais e professores;
- Avaliação/observação da criança no consultório;
- Avaliação neuropsicológica;
- Avaliação psicopedagógica;
- Avaliação fonoaudiológica;

A avaliação clínica com médico deve coletar informações não apenas da observação da criança durante a consulta, mas também realizar entrevista com os pais e/ou cuidadores desta criança, solicitar informações da escola que a

criança frequenta sobre seu comportamento, sociabilidade e aprendizado, além da utilização de escalas de avaliação da presença e gravidade dos sintomas.

Além desta avaliação clínica com um médico, a criança ou adolescente deverá passar por uma avaliação psicopedagógica, que começa com uma entrevista inicial com os pais, onde eles trazem o motivo da consulta e a "queixa" principal, bem como falam um pouco sobre o histórico familiar do sujeito.

Durante este processo de avaliação com o cliente pode ocorrer algumas intervenções, a partir do momento que já exista um vínculo entre terapeuta (psicólogo/arterapeuta) e cliente. Estas intervenções podem ser feitas através de jogos lúdicos ou através de atividades ligadas à arteterapia, sendo estas atividades: desenhos, materiais diferenciados como argila, velas, etc.

2.3 A INTERVENÇÃO PSICOPEDAGÓGICA

Quando falamos em lidar com dificuldades em aprendizagem, falamos também multidisciplinaridade, ou seja, são necessárias também outras intervenções, entre elas a psicopedagógica, que se volta para a construção de condições para que o sujeito possa situar-se de forma adequada, e o comportamento patológico situar-se em um segundo plano.(RUSSEL, 2002)

O psicopedagogo em sua atuação institucional ou clínica pode exercer um trabalho de reflexão e orientação familiar, possibilitando elaboração acerca do direcionamento das condutas que favorecem a adequação e integração do indivíduo com a dificuldade. (RUSSEL, 2002)

Com isso a criança ou adolescente poderá desenvolver habilidades como:

- Saber ouvir
- Iniciar uma conversa
- Olhar nos olhos para falar
- Fazer perguntas e dar respostas apropriadas
- Oferecer ajuda para alguém
- Brincar cooperando com o grupo
- Sugerir outras brincadeiras, usando sua criatividade
- Agradecer, falando obrigado
- Saber pedir por favor
- Manter-se sentada ou quieta por um período
- Saber esperar sua vez para falar ou jogar
- Ser amigável e gentil
- Mostrar interesse em algum assunto
- Respeitar o outro como um ser diferente que possui sentimentos e diferentes opiniões
- Dar atenção as outras pessoas
- Saber perder, entendendo que não se pode sempre ganhar

Durante o processo avaliativo que, como já colocado, pode ser também interventivo, o profissional (psicopedagogo) deve antes de mais nada listar alguns indicadores que devem ser observados, tais como:

- ✓ A imaturidade com relação ao desenvolvimento da atenção, (que pode ser associado a um jogo ou atividades.
- ✓ Jogo com regras: Através dos jogos, a criança deverá submeter-se às regras e normas, onde poderá desenvolver suas habilidades, seu raciocínio, autoimagem, tolerar frustrações, saber ganhar ou perder, saber esperar sua vez, planejar uma situação, aprender a ouvir, etc.
- ✓ Brincadeiras de representação (psicodrama): Através dos diálogos e da troca de papéis, a criança pode desenvolver algumas habilidades, e o psicólogo servirá como espelho, onde a criança poderá ver com mais clareza ser jeito de ser.
- ✓ Atividade corporal cinestésica: O relaxamento associado ao controle da respiração, ouvir silenciosamente uma música relaxante ou mesmo a massagem corporal são medidas úteis para reduzir a tensão dos músculos do corpo e trazer a atenção da criança para si mesma, fixando-se em si mesma e promovendo maior centralização.
- ✓ Uso de sucata: O uso de sucata para as pessoas com TDA/H é muito bom, pois elas podem utilizar sua criatividade, podem criar e formar novos materiais.

A seguir, há algumas indicações de jogos e atividades que podem ser trabalhadas com uma criança ou adolescente que estejam num processo avaliativo/diagnóstico, (FAGALI, 2010).

- ➢ O trabalho com o barro: Gera concentração, captando a energia excessiva e relaxando o paciente.
- ➢ Jogos que alternam expansão de percepção e liberação do movimento com foco em figuras, seus detalhes e na concentração de ações.
- ➢ Atividades de construção criativa em que se usa a força com as mãos, liberando energia represada, exemplo de trabalho de construção com madeira, pregos e martelos. Alterna-se com atividades sutis, enfatizando a suavidade e delicadeza dos movimentos. Os instrumentos podem ser as próprias mãos, pincéis de várias texturas, giz de cera colorido (pintura e expansão da aquarela, guache e giz de cera, no movimento alternado de contensão e expansão).
- ➢ Atividades com velas, utilizando copinhos de plástico para formar uma mandala. Esta atividade exige concentração, apesar de trabalhar também com fogo, o que traz excitação à criança.

- O trabalho com o corpo: Tensão alternada com relaxamento, diretamente associada aos movimentos corporais, imagens e elementos: Endureço e fico mole, sou pedra, sou água.
- Andar e contar histórias sobre situações de tensão e relaxamento, rápido e lento.

(Fazer com o movimento corporal amplo, ou apenas com as mãos e braços, os pés e pernas).

- O trabalho respiratório: Inspirar até o abdominal, bem lentamente, como se enchesse uma bexiga, expirar como se soprasse pela boca tirando tudo que precisa sair desde o abdômen. (inspiração e expiração com vários ritmos e duração, em função das facilidades progressivas do aprendiz). Associar a histórias e imagens, criando algo a partir disto, com sopros no canudo (de refresco) sobre um papel molhado com tinta aguada (papel molhado e gotas de guache que são pintados com auxílio do sopro no canudo).
- Tocar com tambores liberando a energia e conversando com eles: forte, leve, no centro e nas bordas do tambor, acelerado e lentamente, alterações de ritmos. Conversas com o tambor do companheiro ou terapeuta, mantendo palavras, cantos, ou acompanhando pelo som de uma música rítmica.

Jogos:

- Exercícios de detalhes, selecionar e reconhecer detalhes no fundo variado e complexo. Jogo de quem descobre mais rápido: Cara a Cara.
- Jogos de quem acha no todo, descoberta de erros, sempre alternado com projeções mais excessivas do movimento e relaxamento: jogo dos sete erros, por exemplo.
- Jogos de figura e fundo. Quem acha primeiro. Onde está Wally e outros.
- Jogos com movimentos que requeiram atenção e rapidez diante de um sinal.

Na área clínica, o trabalho do psicopedagogo pode ser preventivo, visando também evitar o fracasso, seja este escolar, profissional ou pessoal, além de encaminhar à propositura de novas possibilidades de ações, que farão com que ocorra uma melhora na prática pedagógica, contribuindo para sua própria evolução.

Com relação à escola, a psicopedagoga vai atuar junto aos coordenadores e professores, tomando tais medidas como: reduzindo a carga horária

(tempo) para a realização das tarefas e as avaliações serem realizadas com a ajuda de um mediador.

O currículo deve ser adaptados para atender as necessidades do aluno. O psicopedagogo tem como objetivos: levantar dados da rotina escolar do aluno, seu rendimento nas disciplinas, sua organização na sala e com seu material, interesse na matéria, comportamento em sala de aula e nas atividades fora da sala, além de seu relacionamento com os colegas e professores.

Durante o processo de aprendizagem, o psicopedagogo está voltado para o portador das dificuldades de aprendizagem, sempre considerando as realidades objetivas e subjetivas que habitam o entorno da criança, adolescente ou adulto. Além disso, deve considerar também o conhecimento em sua complexidade dentro de uma dinâmica, onde os aspectos afetivos, cognitivos e sociais se complementam. (PAROLIN, 2010)

A psicopedagogia possui uma estrutura interdisciplinar, pois seu principal objeto de estudo é o ser cognoscente e todo o seu universo relacional, tendo como objetivo ajudar na adequação da realidade da criança à sua possibilidade de aprendizagem, promovendo uma ponte entre a criança e o conhecimento que está sendo transmitido, além de investigar e considerar a forma como esta criança aprende, e quando isso não ocorre, por qual motivo não ocorre esta aprendizagem.

Existem algumas técnicas que são mais utilizadas durante o "tratamento" de uma pessoa com as dificuldades de aprendizagem junto ao psicopedagogo, como: jogos de exercícios sensório-motores (amarelinha, bola de gude), combinações intelectuais (damas, xadrez, carta, memória, quebra-cabeça, etc.) de acordo com a faixa etária. (PAROLIN, 2010)

Quando são apresentados temas e assuntos que a pessoa esteja motivado goste, isso pode despertar o gosto pela leitura, curiosidade por conhecer livros, gibis, e revistas novas. Os contos de fadas também podem ser utilizados, tanto na fase do diagnóstico, quanto durante a intervenção psicopedagógica. Utilizando esta técnica, o psicopedagogo pode coletar dados cognitivos e mesmo psicanalíticos da criança.

Os jogos que possuem regras permitem que a pessoa, desenvolva a socialização, possa participar, saber ganhar, perder, melhorar seu desenvolvimento cognitivo, e possibilitar a oportunidade para a criança saber onde está, o motivo e o tipo de erro que cometeu, tendo chance de refazer, naquele momento, da maneira correta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através deste artigo refletimos sobre a contribuição da Psicopedagogia para a aprendizagem na Educação de jovens e adultos, e podemos perceber que a ação psicopedagógica é de grande importância para essa modalidade educacional.

O psicopedagogo poderá ser o elo principal entre a família e os especialistas envolvidos, durante o tratamento das dificuldades da aprendizagem, pois seu papel não é o de dar diagnóstico e sim de esclarecer que a dificuldade não tratada gera inúmeras complicações para seu portador, no convívio social, muitas vezes levando à insatisfação, depressão, rejeição, busca das drogas, enfim, inadaptação social muitas vezes geradores da infelicidade social.

Muito alunos na fase de escolarização ao abandonam a escola, pois tem dificuldades que precisam de um especialista e como não tem uma atendimento especifico e evadem a escola, pois se sente fracassado, na vida adulta decide retomar os estudos e se deparara com as mesmas dificuldades ou piores e é nessa hora que o psicopedagogo deve entrar juntamente com uma equipe multidisciplinar para fazer as intervenções necessárias para que o sucesso de cada aluno seja alcançado.

Avaliamos ser de suma importância esse estudo e a divulgação dos mesmos nos ambientes escolares, pois quanto mais conhecimentos obtivermos sobre este assunto, muito mais poderemos contribuir para amenizar o sofrimento e o fracasso de nossas de muitas pessoas que e encontram na Educação de Jovens e adultos que quase sempre apresentam uma dificuldade que não foi descoberta na escolarização regular.

Referências

ANDRADE, Eliane Ribeiro. Os jovens da EJA e a EJA dos jovens. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa; PAIVA, Jane. Educação de Jovens e Adultos. Rio de Janeiro: DP& A, 2004.

BOSSA, Nadia A. **A Psicopedagogia no Brasil**: contribuições a partir da prática. RS, Artmed, 2007. BRASIL,

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9.394/96. Disponível em:http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 10 dez. 2017.

FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

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

NEVES. Fabrício Monteiro. O método Lancasteriano e o projeto de formação disciplinar do povo (São Paulo, 1808-1889). 2003. 293 f. Tese (Doutorado em História) Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Assis, 2003.

SAMPAIO, Simaia. Dificuldades de aprendizagem: a psicopedagogia na relação sujeito, família e escola. Rio de Janeiro: Wak2009.

PAIVA, Jane. (orgs.). *Educação de Jovens e Adultos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004 (O Sentido da Escola).

APRENDENDO INTELIGÊNCIA NA ESCOLA DO SÉCULO XXI

Fernando Zilio[1]
Marta Luciane Kaiper Ardenghi Brizolla[2]
Aline Ignês Debolêto Leite[3]
José Artur Cavalcante Prado[4]

INTRODUÇÃO

Educação e escola são palavras que frequentemente estão relacionadas uma a outra, a primeira, no entanto, existe muito antes do conceito da segunda, desde a formação das sociedades primitivas em que o conhecimento obtido era passado de geração em geração. Entretanto, à medida que as sociedades foram se tornando cada vez mais complexas, atribuindo direitos e deveres aos indivíduos, estes começaram a pensar em um ensino mais otimizado, que priorizasse o desenvolvimento das pessoas como agentes cidadãos, e é neste cenário que surge a escola.

Ao longo dos anos o mundo sofreu inúmeras transformações e a educação, como uma importante ferramenta de desenvolvimento social e de democratização, possui o dever de acompanhar tais mudanças. Contudo, há uma precariedade no ensino, principalmente no que concerne ao Brasil.

Seja por motivações políticas ou culturais, não se atribui às escolas, em grande parte as públicas, a importância e o devido valor que possuem estas em prol da transformação social. E por esses e outros motivos que os educadores têm enfrentado no dia a dia uma série de desafios, se afastando cada vez mais dos propósitos da educação, que é sobretudo, promover no sujeito a capacidade de interpretação nos diferentes contextos e situações do mundo contemporâneo; tornando-o um cidadão consciente, (re)agente, democrático, protagonista e ativo, conforme o mais célere educador brasileiro, Paulo Freire:

> (...) é preciso que a educação esteja - em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos - adaptada ao fim que se persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os

[1] Professor de Matemática, EE Dom Bosco. Lucas do Rio Verde, Mato Grosso.
[2] Professora de Língua Portuguesa, Língua Inglesa e respectivas Literaturas; EMEF Olavo Bilac, EE Dom Bosco. Lucas do Rio Verde, Mato Grosso.
[3] Professora de Química, EE Dom Bosco. Lucas do Rio Verde, Mato Grosso.
[4] Professor de História, EE Manoel de Barros. Lucas do Rio Verde, Mato Grosso.

> outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história [...] uma educação que liberte, que não adapte, domestique ou subjugue. (2006, p. 45)

Desta forma é preciso repensar o papel da escola, e é claro, de todos os seus sujeitos. Refletir acerca das mudanças necessárias para fazer o aluno aprender melhor. "Estudo não é questão de quantidade: é questão de qualidade!" Ou seja, a grande máxima, segundo o Professor Pier é: "não estude mais, mas, sim, estude melhor!" Afinal, todo aluno é inteligente; para aprender a desenvolver essa inteligência "precisa primeiramente aprender a usar o melhor computador do mundo: seu cérebro"! (PIERLUIGI PIAZZI, 2015, p. 20). Assim, levantam-se inúmeras incógnitas de como alcançar este patamar de aprendizagem, uma vez que o cenário atual de proficiência dos nossos alunos está muito aquém do esperado.

A escola pública, apesar das inúmeras reformas, leis e regulamentações para que seja ofertada uma educação de qualidade a todos, ainda é uma das que mais se depara com desafios para se adequar ao mundo moderno. Muitas vezes os docentes acabam sendo negligenciados, e o Estado simplesmente deixa de investir na capacitação desses profissionais tão imprescindíveis à sociedade. Abrindo espaço para que se torne um ambiente mais propício a equívocos educacionais. Estes e muitos outros problemas da educação, influenciaram Pierluigi Piazzi a escrever o livro "Aprendendo Inteligência".

Piazzi aponta o salto tecnológico que a humanidade deu nos últimos anos como o motivo pelo qual tem ocorrido a aceleração do processo de degradação intelectual. Esse avanço fez com que houvesse um consumismo desvairado de tecnologias, proporcionando ao mundo a falsa sensação de que o uso de celulares, tablets e afins os faria mais inteligentes. E é assim, através de uma leitura fluída e interessante, que o autor aponta os novos caminhos que a escola contemporânea deve trilhar para alcançar êxito, devendo repensar nos velhos hábitos e abraçar as novas maneiras de se educar, para que só assim seja alcançado um ambiente escolar que efetivamente seja um espaço propício ao desenvolvimento de múltiplas inteligências, à propagação de conhecimento e palco da efetiva transformação social.

UM BREVE OLHAR HISTÓRICO

Ao percorrer rapidamente a história da educação, pode-se concluir que por muitos séculos a escola foi um ambiente excludente e hostil. O ensino era um privilégio para homens, alcançado apenas por aqueles que detinham um expressivo poderio social e econômico, ou os filhos destes. Foi somente em meados do século XX que os países começaram a dar os primeiros pequenos passos para repensar essa escola que preconizava a exclusão e a discriminação, para substituir por uma mais acolhedora e gratuita, que tivesse como objetivo, levar o ensino a todos, independentemente das classes sociais ou etnias dos alunos.

Observando a história da humanidade é possível afirmar que a escola é, sem dúvida alguma, uma ferramenta imprescindível na sociedade, uma vez que sua função consiste justamente na preparação do indivíduo para que esteja apto a viver em sociedade. É na escola que as crianças e os adolescentes se deparam com uma série de valores culturais, morais, éticos e sociais que são essenciais ao longo da vida.

Entretanto, apesar de constituir um dos pilares mais importantes da sociedade, a educação é um direito universal relativamente novo, que só começou a sair do papel e se concretizar de fato, recentemente.

Nos últimos anos houve a fermentação de discussões e debates pedagógicos não só no Brasil, como no mundo inteiro, sendo intensificado ainda mais no país com o advento da Constituição Federal de 1988, que trouxe pontos importantes no que se refere ao ensino. A gratuidade do ensino público nos estabelecimentos oficiais, atendimento em creches e pré-escolas para as crianças de zero a seis anos, ensino fundamental obrigatório e gratuito e a extensão do ensino obrigatório e também gratuito, progressivamente, ao ensino médio; e, a partir da Carta Magna que foi estabelecida a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB.

Apesar das inúmeras previsões legais, artigos, debates fervescentes, a educação não deve ser encarada apenas como obrigação de uma instituição de ensino ou até mesmo de um pequeno grupo de professores, mas sim como o produto de uma sociedade. Pois não há que se falar de reforma na educação sem que haja previamente uma reforma na sociedade, ambas fazem parte do mesmo processo.

MEMÓRIA RAM E HD.

Diante das mudanças cada vez mais frequentes nas esferas sociais, políticas, econômicas e culturais, o mercado de trabalho rapidamente tem se adaptado às novas e sempre dinâmicas formas de se viver, se relacionar e pensar em sociedade. Assim também as escolas, com o seu papel fundamental na preparação dos sujeitos, devem abandonar o pensamento ultrapassado de que seus alunos precisam estudar apenas para tirar boas notas e passar de ano, imaginando que de alguma forma mágica isso deverá bastar para que no fim, quando o jovem estiver diante do grande e impiedoso mercado de trabalho será o suficiente para ter sucesso, pois não será.

Pierluigi Piazzi salienta que o mercado de trabalho atual está repleto de tecnologias que são facilmente usadas para substituir o homem, portanto o que se busca não é tão somente diplomas e títulos. O que realmente é procurado hoje em dia é, conforme o próprio autor aponta, inteligência, cultura e criatividade. E são exatamente esses três aspectos que a escola contemporânea deve levar em

consideração ao se pensar na formação de indivíduos pensantes e transformadores frente às inovações sociais.

Quanto mais tecnologias, menos necessidade de mão de obra; assim, vivencia-se um problema; muitos jovens, mesmo munidos de diplomas universitários, não conseguem efetivamente nenhum trabalho. O professor Pier explica que, infelizmente, isso se atribui, em muitos casos, pelo método de ensino contemporâneo que não contempla as reais, dinâmicas e emergentes necessidades da sociedade deste século XXI.

A educação pública no Brasil parece estar mais voltada à quantidade, quando deveria se atentar mais a qualidade do ensino que é ofertado. Neste mundo em constante movimento não basta apenas passar no teste de português ou matemática, é preciso desenvolver um pensar criativo e independente, interligando todas as áreas de conhecimento às práticas da vida real. As escolas devem incentivar os jovens a se tornarem agentes transformadores nos ambientes em que estão inseridos, auxiliando-os para que se tornem sujeitos pensantes e questionadores.

Contudo, este problema está fixado na própria sociedade, que desde cedo condiciona a criança a se esforçar apenas para passar nas provas, tirar boas notas e passar de ano para dar orgulho à família; quando na verdade o estudo e a aprendizagem deveriam ser direcionados para o desenvolvimento de competências e habilidades para a vida. Conforme Pierluigi Piazzi (2015, pg. 75):

> O que torna o sistema educacional brasileiro tão catastrófico [...] é o fato de a maioria das escolas ser ineficientemente burocratizada – elas não se preocupam em ensinar seus alunos a realmente **aprender**, ou seja, em armazenar o conhecimento de forma **permanente**. Para essas "escolas," basta que a pequena vítima retenha as informações tempo suficiente para tirar uma boa nota, de maneira a deixar os clientes (família) felizes. São escolas onde alguns alunos, no fim do ano, não assistem mais às aulas porque já "fecharam"!

Esta premissa traz uma dura, mas necessária crítica às escolas, e consequentemente ao ensino que perpassa pelos bancos escolares. Não se pode continuar a trabalhar o pedagógico nestas condições. Para viver em sociedade hoje e conseguir sobreviver dignamente, não basta apenas estudar para tirar boas notas e passar de ano; sabe-se que esta ainda representa a realidade educacional da maioria das instituições, defendida por muitos professores, ainda.

Precisa-se inovar, mudar, reinventar totalmente a prática. A escola deveria pensar para além dos muros da própria instituição, através do empenho não só dos agentes educacionais, como também de uma sociedade ativa e participante. Só assim se poderia ofertar aos educandos o desenvolvimento de todas as suas inteligências, priorizando sempre o armazenamento do conhecimento de forma permanente, para a vida e ao longo desta.

O autor traz ainda outras contribuições neste sentido; compara o cérebro humano a um computador, usando analogicamente para explanar de uma maneira prática, a enorme diferença que existe entre decorar uma matéria para a prova e a transformação efetiva do que foi aprendido, em conhecimento – competência/habilidade.

O RAM (Random Acess Memory = Memória de Acesso Não Sequencial) é o local onde ficam armazenados os dados que apesar de serem muito fáceis de gravar, são ainda mais fáceis de serem perdidos se não forem devidamente salvos em HD (Hard Disk = Disco Rígido). Por isso é mais cômodo a um aluno estudar a matéria um dia antes da prova do que ler um pouco a respeito todo dia, porém este é um método arriscado, uma vez que após o término da avaliação, como tudo foi armazenado na memória RAM, e não no HD como deveria ter sido, a probabilidade de esquecer é muito alta.

Então, o que fazer mediante este fato. É possível não esquecer? Como fazer para salvar uma informação recebida e compreendida, em conhecimento e aprendizagem? A boa notícia é que a resposta é simples, deve-se salvar a informação no HD; afinal, por ser uma memória magnética, logo, é permanente, possuindo uma capacidade muito superior que o RAM.

Seguindo a analogia de Piazzi, imagine que ocorra uma queda de energia, e assim um computador foi desligado de repente. Tudo aquilo que foi armazenado no RAM será perdido, pois as informações ali eram apenas provisórias, enquanto aquelas informações que foram gravadas no HD não, estas serão mantidas/armazenadas para uso posterior quando necessário, mesmo que o computador seja desligado abruptamente.

Nota-se que a escola, em larga escala, incentiva o aluno a armazenar o conhecimento na memória RAM; basta que o mesmo tenha retido informações durante um tempo hábil para tirar uma boa nota, quando na verdade deveria dizer para ele transformar a informação que obteve em aprendizagem e assim salvá-la no HD.

Aproximando ainda mais, ou, trocando em miúdos, o cérebro quando comparado a um computador, possui duas estruturas, a primeira e menor que seria equivalente ao RAM, trata-se do sistema límbico, e possui uma série de estruturas complexas nas quais se destaca uma, o hipocampo, que é importante para a memória de curto prazo. E envolvendo esse miolo, no topo, temos uma espécie de "HD humano", ou seja, o córtex, que é fundamental na memória de longo prazo, cabendo nele uma quantidade gigantesca de dados a longo prazo, isto é, conhecimento.

As escolas deveriam parar de focar no ensino que incentiva o aluno a gravar as informações obtidas nas salas de aulas em sua memória RAM, pois alguns dias depois, ou até mesmo, em horas, serão completamente esquecidas.

Entretanto, também tem-se o entendimento de que armazenar informações no HD não é um trabalho fácil; justamente porque uma vez salvo, será permanente. Então é preciso que os agentes educacionais e a sociedade como um todo, estejam dispostos a encarar esse desafio. Devendo incentivar os alunos a estudar todos os dias um pouco, para que o cérebro entenda que aquela é uma informação importante e por isso deve ser guardada no HD, e não apagada como seria se estudassem apenas para passar em um teste qualquer, gravado no RAM.

Dessa forma o bom professor não deve dar aula para fazer o aluno aprender/memorizar, mas sim para que ele possa compreender a importância e o uso daquele conhecimento; e, principalmente, para que possa gostar do que está sendo apresentado, pela maneira com que o professor abre seus olhos, e estimula sua inteligência.

A aprendizagem vem do próprio aluno, ao revisar a matéria explicada anteriormente; é uma construção entre ele e seu cérebro. No Brasil, infelizmente, há a cultura de que as crianças e jovens frequentam as escolas para aprender; quando na verdade esses espaços deveriam ser encarados como ambientes de discussão, de questionamento, de pesquisa, de reforço, estímulo e incentivo aos estudos futuros. O professor Pier adverte: "na aula você não aprende, na aula você entende". (p. 43)

A efetiva aprendizagem só ocorre quando o aluno estiver sozinho, debruçado sobre um livro, com suas anotações prévias durante os debates em aula, reforçando o conteúdo ensinado naquele dia. Porque é assim que o sujeito alerta ao cérebro que aquela determinada informação que está sendo revista é importante, e por isso deverá ser armazenada no HD, Disco Rígido.

INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS

Popularmente as palavras conhecimento e inteligência são sinônimas. O conhecimento é informação ou noção adquiridas pelo estudo ou pela experiência (MINI AURÉLIO - DICIONÁRIO DA LÍNGUA PORTUGUESA, 2001). Já a inteligência é a capacidade de criar produtos significativos em uma ou várias áreas do conhecimento (HOWARD GARDNER, 1985). Assim a inteligência é a habilidade concreta de manejar conhecimento, e de certa forma, aplicá-la. Howard Garner, renomado psicólogo cognitivo e educacional, no ano de 1993 propôs a Teoria das Inteligências Múltiplas, revolucionando a forma como o mundo entende a inteligência. Segundo Piazzi:

> Se alguém lhe fornecer a sequência:
>
> **1, 3, 5, 7, 9, ...**
>
> e perguntar o que colocar no lugar das reticências (...), com certeza você responderá **11**! Agora, se alguém perguntar "Por que 11?", você poderá dar várias respostas:

> 1. ***A sequência é de números ímpares e o próximo ímpar, depois do 9, é o 11.***
>
> 2. ***Os números pulam de 2 em 2; portanto, o próximo é 9 + 2 = 11.***
>
> 3. ***O n-ésimo número da sequência é dado pela expressão:***
>
> **2n - 1**
>
> O "9", por exemplo, é o quinto número da sequência; portanto, como n = 5, então: **2n − 1 = 2(5) − 1 = 9**
>
> *As reticências estão no lugar do sexto, então: n = 6. Portanto:* **2n − 1 = 2(6) − 1 = 12 − 1 = 11.**
>
> ...e assim por diante. Note que a explicação do "porquê" depende de conhecimento prévio, enquanto o fato de responder 11 depende da inteligência. (2015, pp. 55-56)

Nos dias atuais fala-se muito em inteligências múltiplas; Gardner foi o pioneiro na teoria, no entanto atualmente há uma série de estudos em relação aos diferentes tipos de inteligências. Piazzi, em seu livro, reconhece sete facetas básicas da inteligência; a primeira delas é a Linguística, que permite a análise de informações e transmissão da palavra. A segunda é a Lógico-matemática; através dela é que se desenvolvem equações e resolvem-se problemas em que torna necessário estabelecer relações de causa e feito.

Já a Musical é a terceira inteligência que possibilita a produção e compreensão de diferentes sons. A quarta é a Espacial, que por sua vez auxilia na compreensão de imagens, produções gráficas e na habilidade de se orientar no espaço. A quinta é a Psicocinética ou Sinestésica, ligada à coordenação e dominação dos movimentos do corpo para criar ou resolver problemas.

A sexta é a Inteligência Interpessoal, que reconhece e entende os sentimentos, sendo responsável inclusive pelas interações com outras pessoas. E por último tem-se a sétima inteligência, a Intrapessoal, que nada mais é do que o conhecimento de si mesmo, de seus sentimentos, desejos e de sua personalidade. É, para o autor, uma das mais importantes, uma vez que quanto mais o sujeito conhece a si mesmo, mais poderá se desenvolver.

Um dos erros muito comuns dos jovens que ocorre no tocante aos estudos, por exemplo, ao conseguirem identificar qual conteúdo escolar eles têm mais dificuldades, preferem manter distância deste, estudando apenas aqueles que já possuem alguma facilidade; e assim acabam ficando cada vez mais equidistantes de resolver a problemática.

Piazzi expressa rigorosamente que não se pode dedicar mais a uma inteligência que encontrar maior facilidade e negligenciar as demais, somente porque requerem um esforço maior. A escola do século XXI, deve auxiliar os sujeitos no desenvolvimento de todas as facetas da inteligência; e é justamente a inteligência intrapessoal que possibilita isso, pois é através dela; mais precisamente

da autoanálise, que se localizam as deficiências, tornando assim possível traçar metas e adotar medidas para diminuí-la e/ou superá-la.

Segundo Gardner, o ser humano possui todas essas inteligências, porém em níveis diferentes. Seu estudo é de suma importância para a pedagogia porque através dele pode-se entender como uma quantidade de alunos consegue aprender melhor com determinada técnica, enquanto outros encontram uma maior dificuldade. Sabe-se, portanto, que não é porque uma inteligência é maior que a outra, mas sim porque os indivíduos possuem diferentes níveis delas. Pode ser que alguém entenda melhor através de uma palestra, enquanto que para outro seja melhor aprender através de imagens, desenhos ou frações, por exemplo.

Em seu livro Piazzi apresenta cinco passos que as pessoas devem seguir para se tornar mais inteligentes. O primeiro deles é Acreditar; é a primeira porta a se abrir. As escolas, os professores e funcionários, bem como a sociedade, não devem vitimizar ou oprimir as crianças e adolescentes, mas sim contribuir para torná-los seguros de si, e inclusive de suas dificuldades, para só assim conseguirem superá-las.

O segundo passo é Evitar a Burrice, ou seja, tudo aquilo que embote a inteligência. É sabido que o consumo de drogas traz danos permanentes ao cérebro, no entanto há outros tipos de vícios legais que também podem causar uma ruptura no processo de ensino e aprendizagem, por exemplo, a televisão e o celular.

O professor Pier é bem claro; afirma que o efeito imbecilizante da televisão se deve a dois fatores principalmente. O primeiro é comportamental, pois como ela está geralmente relacionada a um espaço em que as pessoas não precisam prestar muita atenção, podendo existir conversas paralelas a ela; esse fato desencadeia uma conduta quase que instintiva; pois até mesmo de maneira inconsciente, as pessoas acabam adotando esses costumes frequentemente. Da mesma forma, é comum ouvir pessoas conversando enquanto palestras estão sendo dadas, ou numa conferência, e até mesmo na sala de aula, diante de um professor.

O segundo fator é mental, pois apesar de ser uma invenção importantíssima para a humanidade, na realidade a TV representa hoje um meio de substituição para a leitura; e cada vez mais os jovens preferem assistir a um filme do que ter que abrir um livro, reforçando ainda mais o número de analfabetos funcionais; e colocando em risco a habilidade de imaginação e interpretação que a leitura oferece.

Outra situação-problema apontada pelo autor é a internet, que constitui uma das maiores maravilhas que surgiram no final do século passado. De fato é incrível, pois agora o mundo inteiro possui qualquer informação em um piscar de olhos, na palma da mão; e é aí que mora o problema; porque diante do gigantesco leque de possibilidades que se foi aberta com a internet, o cruzamento de

informações e conhecimento foi deixado de escanteio, causando uma legião de preguiçosos mentais. Então as pessoas, sobretudo, os jovens passam a usar uma ferramenta com tanto potencial de uma maneira improdutiva e alienadora, criando contas em redes sociais e valorizando mais o mundo virtual do que o real.

O terceiro passo trata sobre Estudar Pouco. Representa um dos mais valiosos. Para se aprender inteligência é preciso estudar um pouco todos os dias, tendo plena consciência de que o que foi ensinado na escola não é útil somente para a prova, mas sim para o resto de sua vida; e portanto, as informações devem ser transformadas em conhecimento/aprendizagem. A escola contemporânea deve instruir seus alunos a estudar não só porque vai cair na prova, mas sim por que aquilo que se é passado pelos professores é importante na vida para além dos muros da instituição.

O quarto passo, Procurar Desafios. Faz-se necessário trazer aos educandos novos desafios, instigando-o sempre. As escolas devem acompanhar os ritmos de seus alunos, condicionando-os ao constante exercício mental, porque assim como no esporte, quanto mais se pratica, mais se aperfeiçoa. E é exatamente o mesmo processo que ocorre com a inteligência, é preciso praticá-la todos os dias.

O quinto e último passo, Ler Muito. Consiste na importância do ato de ler frequentemente. Os alunos devem ser incentivados a ler para pensar criativamente. Mas não se deve impor uma leitura chata que o docente monopoliza a escolha do livro e dá o que bem entende, fazendo com que os alunos criem aversão à leitura. O ato de ler deve ser livre, os professores podem apenas auxiliar, pois no final é a leitura escolhida de maneira agradável e livre, que melhor exercita a imaginação, as ideias que os sujeitos precisam ter para resolver seus conflitos.

A escola deve repensar o processo de ensino e aprendizagem como um todo, sobretudo as escolas públicas, instituição que se pretende mais acolhedora e promotora de valores equânimes. A busca pela inteligência deve ser um caminho almejado por todos. O saudoso professor Pier mostra o caminho das pedras, e convida todos a trilharem; porém algumas são mais pesadas e requerem maior esforço dos personagens da educação.

Apresentam-se aqui um breve ensaio de suas sugestões, dos passos para se aprender a inteligência; ou melhor, as inteligências. Quem quiser se juntar a todos aqueles indignados com o *status quo* da educação atual, fazer sua parte em prol de uma educação que promova efetivamente a dignidade das pessoas, e ensinem aos jovens que eles são capazes de fazerem-se, construírem-se e reinventarem-se, tornando-se sujeitos inteligentes e transformadores da realidade social; que embarque nesta jornada, e contem uma nova história.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A resposta para aprender inteligência já veio apresentada há muito tempo por Aristóteles (384-322 a.C.) ao afirmar que "As raízes da educação são amargas, mas seu fruto é doce" (PIAZZI, 2015, p. 21). Todos precisam tomar o caminho mais longo, trabalhoso, árduo; porém incrivelmente profícuo e proveitoso no final.

A educação quando usada da maneira correta é uma ferramenta social vital, capaz de transformar vidas, e toda uma sociedade. Através dela é possível formar cidadãos responsáveis e comprometidos com o meio em que estão inseridos, fomentando a independência, a inteligência e o protagonismo. Sabe-se que a escola apenas apresenta o caminho; aqueles que o percorrem são todos que querem evoluir; mas este pode ser positivo e propiciar o desenvolvimento do potencial de todos os seus sujeitos.

Todos devem sentir-se responsáveis por trazer essas mudanças, e de certa forma construir, junto com as crianças e adolescentes, o aprimoramento de todas as suas inteligências, apreendendo-as, usando-as na escola, de tal maneira, a prepara-los para a vida fora dela.

O século XXI trouxe inúmeras inovações educacionais, na realidade foi marcado por transformações cruciais em todas as áreas, política, social, econômica e cultural, trazendo consequentemente novos desafios ao educador contemporâneo. Superar o seu elitismo e autoritarismo, e se posicionar para compreender, colaborar, estimular e promover sujeitos é evidentemente condição *sine qua non* para a transformação da escola contemporânea.

Educar, em síntese, deve objetivar formar e "trans-formar" seres humanos, valorizando todos os processos de mudança dos sujeitos, promovendo o uso racional de suas inteligências para melhorar a si mesmo, aos outros, e ao mundo que o cerca; atualizando suas potencialidades, tornando-os mais humanos; e subsequentemente melhor preparados para ser e estar no mundo.

> (...) é bom ressaltar que se tornar cada vez mais inteligente não é somente uma garantia de sucesso em sua vida escolar e profissional. Esses, aliás, são apenas agradáveis efeitos colaterais (bônus, como diriam os viciados em games). O principal efeito será ter uma vida mais interessante, mais rica, mais intensa. Se você seguir os conselhos deste livro, não precisará assistir às telenovelas para viver a vida dos outros apenas porque a sua própria é cinzenta e medíocre. Vai, isso sim, transformar sua vida em uma novela fantástica, cujo roteiro você mesmo vai escrever. (PIERLUIGI PIAZZI, 2015, pp. 101-102)

Referências

FREIRE, Paulo. Conscientização: Teoria e prática da libertação: Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3ª ed.; São Paulo: Centauro, 2006

_____. **Pedagogia da esperança**. 13ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

PIAZZI, Pierluigi. **Aprendendo inteligência** [livro eletrônico] / Pierluigi Piazzi. - 3. ed. rev. e ampl. (Coleção neuroaprendizagem; v. 1) – São Paulo: Aleph, 2015.

EDUCAÇÃO E CULTURA POPULARES: CONCEITOS, "NÃO-CONCEITOS" QUE SE CRISTALIZAM E SE DISSOLVEM

Valter Machado da Fonseca [1]
Carmen Lucia Ferreira Silva [2]

1. Introdução

Este trabalho surge do contexto das pesquisas e dos debates, leituras e discussões travadas a partir das aulas da disciplina de Programa de Mestrado/Doutorado, "Educação e Culturas Populares: diálogos e contribuições para os diferentes contextos educativos".

A proposta metodológica da disciplina trouxe, pelo menos em nosso entendimento, elementos fundamentais que possibilitaram, ao coletivo do grupo, a aquisição de um entendimento contextualizado do objeto de estudo (a prática e reflexões sobre culturas e Educação Popular), por intermédio de leituras densas pré-selecionadas e voltadas para os questionamentos acerca da educação e cultura populares, "*rodas de conversas*", palestras e seminários temáticos que contribuíram, sobremaneira, para o enriquecimento dos debates e crescimento do grupo.

A riqueza das aulas das e das pesquisas bibliográficas, bem como dos debates e diálogos delas advindos inspiram o registro de algumas reflexões que podem vir a ser pontos de partida para professores, pesquisadores, estudantes e militantes das causas populares, em estudos sobre os inúmeros significados, formas de expressão e manifestações das diversas formas de cultura de raízes populares, que podem servir de importantes âncoras para projetos de Educação Popular.

---

[1] Escritor e pesquisador. Geógrafo, Mestre e Doutor em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Pós-doutorado em Educação do Campo, culturas e saberes populares (UFU). Pós-doutorando em Ensino de História da África pela Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). Professor Adjunto II do Departamento de Educação da Universidade Federal de Viçosa (DPE/UFV). Professor efetivo do Programa de Pós-graduação em Educação da UFV (PPGE/UFV). Professor efetivo do Programa de Pós-graduação em Geografia da UFV (PPGeo/UFV). Membro do Núcleo de Pesquisas Educação e Artes em Diferentes Espaços (NUPEADE/CNPq). E-mail: valter.fonseca@ufv.br

[2] Pedagoga pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), especialista em educação para portadores de baixa visão pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), mestra em Educação pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), supervisora pedagógica da Escola Municipal Edmundo Lins, Viçosa – MG. Membro do Núcleo de Pesquisas Educação e Artes em Diferentes Espaços (NUPEADE/CNPq). E-mail: karmem04machado@gmail.com

Nos dias atuais, os temas, debates e discussões relativos à educação e culturas populares têm aflorado em diversos momentos como encontros, seminários, congressos e até mesmo nas comunidades e nos bastidores da escola.

A insistência da recorrência dessas temáticas nos debates que envolvem as grandes temáticas da sociedade atual pode estar ligada à grande lacuna deixada pela educação formal ou tradicional, ou, até mesmo, ao aumento do nível de informação e organização junto aos setores e/ou movimentos sociais. O fato é que, nos tempos de "globalização perversa" (como diria o saudoso Prof. Milton Santos) essas temáticas retornam, de forma salutar, constituindo-se em mais um importante canal de expressão e organização dos amplos setores populares e movimentos sociais.

Em pleno limiar do século XXI, no momento em que assistimos à ofensiva do projeto neoliberal sobre as conquistas dos trabalhadores no mundo todo, e em especial aos setores mais marginalizados da sociedade, faz-se, ainda, mais urgente realizarmos uma revisita aos conceitos e categorias envolvidos nos projetos de educação e culturas populares. Faz-se extremamente necessário compreender a origem e as bases conceituais dos saberes e conhecimentos originados dos setores populares, bem como sua vinculação com os aspectos que demarcam as culturas dos mais diferentes povos que compõem os setores populares. Diante disso, *o objetivo deste ensaio teórico é compreender as bases que sustentam os projetos de Educação Popular, bem como entender a ligação entre a Educação Popular e os aspectos que determinam a cultura dos sujeitos envolvidos neste modelo de educação*.

2. Cultura: um "conceito", "não-conceito" que se dissolve e se desmancha no ar!

Este título é uma provocação, em virtude das lacunas que se formam e do vazio que se estabelece em torno do significado de cultura. O Prof. Carlos Brandão afirmou, de forma categórica, que "o dia em que se estabelecer um conceito rígido, dogmático e definitivo de cultura humana, neste mesmo dia, ela perderá toda sua significação e, aí não terá mais nenhum sentido estudá-la" (BRANDÃO, 2009, p. 131).

A afirmação categórica do Antropólogo e Professor Carlos Rodrigues Brandão é ousada e nos abre uma série de reflexões acerca do conceito de cultura. De fato, as considerações e significados creditados à cultura humana e a todas as suas formas de manifestação, não podem ser formuladas seguindo padrões e concepções teóricas, métodos rígidos que seguem determinados padrões estabelecidos por setores da sociedade ou grupos sociais. Uma vez que as manifestações culturais devem ser observadas e analisadas dentro de um contexto histórico e social dinâmico, cujos padrões e aspectos que as caracterizam estão

em constante processo de mutação e transformação ao longo dos anos e que atravessam diversas gerações. É preciso, acima de tudo, compreender o movimento dialético das sociedades e dos diversos grupos sociais que a compõem.

Assim, é totalmente diferente, analisarmos uma peça de artesanato, um utensílio, uma obra de arte exposta em um museu da análise desses mesmos objetos na localidade, nas tribos ou grupos sociais em que foram produzidos e sob o olhar de quem os produziram. É preciso arguir sobre as necessidades, os desejos, os anseios e os motivos de sua produção.

No terreno do pensamento filosófico, podemos verificar a ambiguidade conceitual acerca da cultura humana, conforme análise de pensadores como Hegel e Marx, destacada por Chauí (2006, p. 108), por exemplo:

> Foram Hegel e, depois Marx que enfatizaram a cultura como história. Para o primeiro, o tempo é o modo como o Espírito Absoluto ou a razão se manifesta e se desenvolve através das obras e instituições – trabalho, religião, artes, ciências, filosofia, instituições sociais, instituições políticas. A cada período de sua temporalidade, o Espirito ou razão engendra uma cultura determinada, que exprime o estágio de desenvolvimento espiritual ou racional da humanidade em uma sequência de civilizações que se iniciam no Oriente e terminam no Ocidente – China, Índia, Egito, Israel, Grécia, Roma, Inglaterra, França, Alemanha seriam fases da vida do Espírito ou da razão, cada qual exprimindo-se com uma cultura própria e ultrapassada pelas seguintes, em um processo contínuo. Para Marx, o espiritualismo ou idealismo hegeliano é, evidentemente, inaceitável. A história-cultura não é o desenvolvimento da vida do Espírito Absoluto, mas o modo como, em condições determinadas e não escolhidas por eles, os homens produzem materialmente (pela divisão social do trabalho e pela organização econômica) sua existência e dão sentido a essa produção material. A história-cultura não narra o movimento temporal do Espírito, mas as lutas reais de seres humanos reais que produzem e reproduzem suas condições materiais de existência, isto é, produzem as relações sociais, pelas quais se distinguem da natureza e diferenciam-se uns dos outros em classes socais antagônicas. Por este prisma, o movimento da história-cultura é realizado pela luta das classes sociais para vencer formas de exploração econômica, opressão social e dominação política.

Podemos verificar, por intermédio do recorte no texto de Chauí (2006) que em Hegel a cultura humana reside na evolução do espírito e da razão, ao passo que em Marx, na evolução da ação humana sobre a natureza. Em suma, em Hegel, a cultura vincula-se ao "estar no mundo", em Marx vincula-se em "ser e agir no mundo e sobre ele". Vemos aí duas formulações totalmente antagônicas acerca da significação da cultura humana.

2.1 A cultura nos diferentes contextos

A própria contribuição de Hegel e Marx, destacadas no texto de Chauí (2006) demonstra que tratar o conceito de cultura humana exige um olhar apurado de diversos aspectos e fatores imbricados no processo da realização do homem enquanto um ser cultural por excelência. Assim, trabalhar as análises

relativas às investigações culturais reclama um olhar astuto sobre as várias dimensões, as diferentes abordagens e as mais diversificadas categorias que permeiam o processo de produção da cultura humana em seus mais diferentes matizes. Para iniciar esta discussão, nos valemos da formulação de Eagleton sobre a cultura humana:

> A cultura não é unicamente aquilo de que vivemos. Ela também é, em grande medida, aquilo para o que vivemos. Afeto, relacionamento, memória, parentesco, lugar, comunidade, satisfação emocional, prazer intelectual, um sentido de significado último, para a maioria de nós, do que cartas de direitos inumanos ou tratados de comércio. No entanto, a cultura pode ficar também desconfortavelmente próxima demais. Essa própria intimidade pode tornar-se mórbida e obsessiva a menos que seja colocada em um contexto político esclarecido, um contexto que possa temperar essas imediações com afiliações mais abstratas, mas também de certa forma mais generosas. (EAGLETON, 2005, p. 184)

Terry Eagleton (2005) destacou alguns aspectos fundamentais que devem ser observados em pesquisas sobre as questões culturais. Assim, os aspectos característicos da subjetividade do pensamento humano e que compõem o terreno do "sensível" tem uma conotação extremamente relevante no trato dos estudos e pesquisas sobre cultura.

No mesmo sentido, Fonseca (2011) também destaca alguns aspectos fundamentais em tais investigações:

> Enquanto um processo espontâneo localizado dentro de determinado contexto histórico-social, a cultura se enquadra no interior de uma rede de vivências sociais que marcam e determinam o contexto no qual ela surge. Assim, a cultura em um determinado contexto é diferente de outras culturas dentro de outros contextos diferentes desse e inclusive entre si. Nesta direção interpretativa podemos, então, aceitar que o conceito de cultura é relativo, dependendo do tipo da espontaneidade do processo que a originou, do contexto histórico-social no qual ela se insere e, ainda, do ponto de vista de quem a examina. Nós nunca vamos conseguir observar uma cultura de determinado povo ou grupo social, do mesmo ângulo e com os mesmos olhos daqueles que a construíram dentro de um processo espontâneo e em determinado contexto histórico-social, do qual não participamos. [...] Assim talvez seja útil nos valermos de uma "noção" e não de um "conceito" de cultura, uma noção que possa nos orientar em nossas elaborações e que não esteja atrelado a normas e padrões conceituais rígidos e predefinidos. Talvez seja válido partir da noção de que a cultura seja algo originado de um processo espontâneo e livre, inserido num contexto histórico-social e que expressa os valores, crenças, fé, religiosidades, modos de vida, concepções de vida, de mundo e de natureza. É algo não estático, ao contrário, se movimenta conforme se movimentam os elementos e aspectos determinados pela constante evolução do contexto sociocultural que a originou, em conformidade com as transformações das concepções e posicionamentos diante do mundo e seus elementos, daqueles que a construíram. (FONSECA, 2011, pp. 3-4, passim)

Neste sentido, podemos crer que a partir dessa noção construída dentro de uma concepção de transformações contextuais, de movimentos advindos da própria experiência de vida dos sujeitos que vivem dentro de um contexto

histórico e social, é que agem esses mesmos sujeitos para transformar o coletivo como também para se autotransformarem.

Sob esta perspectiva, os pesquisadores e estudiosos dos aspectos relativos à cultura humana devem se isentar da tendência, muito comum, em tirar conclusões particulares precipitadas sobre o tema, uma vez que o processo cultural advém da relação do homem com a natureza, da sua intervenção no mundo das coisas e no mundo dos homens, onde existem relações com a produção material, mediadas por relações humanas (sociais). Nesta direção podemos afirmar que a cultura humana é fruto de um processo de evolução das experiências históricas das relações do homem com a natureza, dentro de um contexto permeado por relações sociais.

As observações culturais equivocadas, embasadas em imediatismos de interpretações podem levar a erros imperdoáveis, aniquilando, inclusive as formações culturais de um povo ou de determinado grupo social. Tais equívocos podem provocar erros grosseiros que venham se tornar bases de supostas teorias absurdas. Richard Geertz apresenta uma excelente contribuição sob este viés;

> [...] O pecado obstruidor das abordagens interpretativas de qualquer coisa – literatura, sonhos, sintomas, culturas – é que elas tendem a resistir, ou lhes é permitido resistir, à articulação conceptual e, assim, escapar a modos de avaliação sistemáticos. Ou você apreende uma interpretação ou não, vê o ponto fundamental dela ou não, aceita-a ou não. Aprisionada na imediação de seu próprio detalhe, ela é apresentada como autovalidante ou, o que é pior, como validada pelas sensibilidades supostamente desenvolvidas da pessoa que a apresenta; qualquer tentativa de ver o que ela é em termos diferentes do seu próprio é vista como um travesti – como etnocêntrico, o termo mais severo do antropólogo para o abuso da moral. É claro que isso não serve para um campo de estudo que, embora timidamente (embora eu não seja tímido quanto ao assunto, em absoluto), afirma-se como ciência. Não há qualquer razão para que seja menos formidável a estrutura conceptual cultural e, assim, menos susceptível a cânones explícitos de aprovação do que, digamos, uma observação biológica ou um experimento físico – nenhuma razão, exceto que os termos nos quais tais formulações podem ser apresentadas são, se não totalmente inexistentes, muito próximos disso. Estamos reduzidos a insinuar teorias porque falta-nos o poder de expressá-las. (GEERTZ, 2005, p. 17)

A afirmação de Geertz (2005) é séria demais para passar despercebida. Infelizmente, podemos verificar em grande número de pesquisas sobre cultura, a falta de compromisso sobre métodos e critérios de investigação, a supervalorização dos valores individuais de pesquisadores em detrimento das categorias mais relevantes que compõem o espectro do objeto da pesquisa.

A formulação de Geertz (2005) nos permite refletir que, embora em grande número de pesquisas sobre a cultura humana tenhamos que levar em consideração os aspectos relacionados ao subjetivo do pensamento humano, às partes componentes do "sensível", inerente das particularidades do ser humano, o pesquisador jamais pode se deixar envolver, se deixar fragilizar pelos aspectos

relativos à sensibilidade humana, ele nunca pode ser tragado pela torrente de emoções que emanam dos sujeitos e/ou grupos sociais os quais possam ser objetos centrais de uma pesquisa sobre as diversas dimensões e abordagens de sua própria cultura. Caso contrário, corre-se o sério risco de se realizar um trabalho guiado meramente por dados e observações abstratas que levarão, fatalmente, a resultados totalmente distorcidos sobre a formação cultural em estudo.

3. As culturas que emanam do povo oprimido e marginalizado

Até aqui fizemos digressões analíticas e uma revisita aos conceitos e fundamentos filosóficos acerca das formações culturais de forma generalizada. Porém, os novos tempos colocam em pauta o discurso miúdo, quase murmurante que emana dos setores mais sofridos e marginalizados da população. Até recentemente, a história da cultura era contada por grandes narrativas provenientes das elites dominantes. Assim, a história da cultura dos amplos setores das populações marginalizadas ocupavam as entrelinhas da historiografia oficial, ditada pelas elites.

Para ilustrar esta evidencia, é importante recorrermos a um trecho da obra de Carlos Rodrigues Brandão, quando ele se refere às narrativas que tratam da cultura negra no Brasil;

> Independentemente da posição ocupada nos sistemas de trabalho da roça e da cidade, o negro se explica segundo o modo como é reconhecido pelo branco: como uma categoria minoritária, cuja presença precisa ser explicada. Ao definir-se, consegue reunir os atributos de um trabalhador explorado e digno de confiança com os de uma categoria étnica naturalmente desvalorizada. Identificando-se como trabalhador e preto, divide-se entre qualidades positivas e negativas. De um lado, indiscutivelmente, não há trabalhadores braçais, especializados ou não, melhor qualificados e mais produtivos em Goiás do que os pretos. De outra parte, ser preto é uma variante empobrecida de uma forma idealizada de ser gente, a maneira de ser e viver dos brancos da cidade. Sabemos que o tempo do cativeiro não frequenta o discurso do negro com a mesma intensidade de detalhes com que está presente no dos brancos. O branco fala de um negro escravo: puro e altivo como raça; um sujeito individual e coletivo, dócil e servil como trabalhador. Para o negro, as qualidades da raça são omitidas. Mesmo a origem dos escravos, base de uma caracterização de ser preto subjacente à ideia de ser africano, é quase sempre vaga e indefinida. (BRANDÃO, 2009, p .62)

A citação de Brandão (2009) é parte de uma pesquisa realizada por ele com os negros do interior do estado de Goiás. Ela serve perfeitamente para ilustrar o modo como a história dos oprimidos é manipulada pelas narrativas da historiografia oficial dirigida por legítimos representantes da cultura branca e machista ocidental. Assim, as raízes da cultura popular vêm sendo escondidas, de forma camuflada, pelas narrativas de matizes ocidentais.

Para refletir sobre este contrassenso destacamos um recorte textual de Martins (1980, p. 16):

> O povo é que sabe do povo. Temem isso aqueles que fazem das ciências sociais um empreendimento capitalista, mediado por gordos financiamentos, baseado na reprodução e reafirmação, na própria prática científica, das brutalidades essenciais desta sociedade que se materializam nas figuras do opressor e do oprimido, do explorador e do explorado. São aqueles pesquisadores que estão sempre dispostos a prestar um serviço aos opressores do povo, tornando-se eles próprios, instrumentos da opressão. São os que têm sempre elaboradas justificativas para recusar o comprometimento com as lutas populares, mas que não precisam da menor justificativa para se colocar a serviço dos que oprimem.

De fato, a cultura popular vive constantemente sob a ameaça velada da tirania e do poder que emana do capital e/ou de seus representantes. Desta forma, esta cultura sempre é apropriada pelos mecanismos de controle do capital, que a coloca a serviço da mais valia. Assim, as expressões livres que emanam dos setores marginalizados das populações são submetidas a mecanismos de controle do capital. É o capital funcionando como gestor da produção da cultura popular. Na grande maioria das vezes, este controle se dá por intermédio do próprio aparelho do Estado, e suas diversas instituições representativas. Marilena Chauí (2006) disserta sobre o processo de apropriação do Estado brasileiro sobre a produção cultural dos setores populares:

> Se examinarmos o modo como o Estado opera no Brasil, podemos dizer que, no tratamento da cultura, sua tendência é antidemocrática. Não porque o Estado é ocupado por este ou aquele grupo dirigente, mas pelo modo mesmo como o Estado visa a cultura. Tradicionalmente, procura capturar toda a criação da cultura sob o pretexto de ampliar o campo cultural público, transformando a criação social em cultura oficial, para fazê-la operar como doutrina e irradiá-la para toda a sociedade. Assim, o Estado se apresenta como *produtor de cultura*[3], conferindo a ela generalidade nacional ao retirar as classes sociais antagônicas o lugar onde a cultura efetivamente se realiza. Há ainda uma outra modalidade de ação estatal, mais recente, em que o Estado propõe o "tratamento moderno de cultura" e considera arcaico apresentar-se como produtor oficial de cultura. Por modernidade, os governantes entendem os critérios e a lógica da indústria cultural, cujos padrões o Estado busca repetir, por meio das instituições governamentais de cultura. Dessa maneira, passa a operar no interior da cultura com os padrões de mercado. (CHAUÍ, 2006, p. 134)

Esta tendência do denominado "Estado moderno" em se apoderar das manifestações populares vem no sentido do aparelho estatal distorcer a própria ideia de democracia e participação popular. Ao se apropriar das diversas formas de expressão do povo ele tenta repassar a ideia de "abertura às ideias do povo", de "igualdade de oportunidades de espaços de cidadania e criação cultural". A partir do momento em que ele se apropria das produções culturais populares, inclusive com a injeção de recursos advindos do próprio povo, ele também cria todas as condições efetivas para o controle destas criações, institucionalizando-as e colocando-as sob as rédeas do mercado de capitais e de consumo.

[3] Grifos do original

No mesmo sentido Peter Burke (2003, p. 33) afirma que "a maioria dos estudos sobre o conhecimento se ocupa do conhecimento das elites, ao passo que os estudos de cultura popular têm relativamente pouco a dizer sobre seu elemento cognitivo, o conhecimento popular ou cotidiano". De fato, o conhecimento considerado válido é aquele que serve para legitimar a lógica do chamado "progresso", arduamente defendido pelas elites, em cada período da história da humanidade. Desta forma, o conhecimento e a cultura produzidos pela maioria das populações são considerados inválidos, inúteis, descartáveis, contrários às ideias de progresso consagradas através dos tempos pelos dominantes.

Então, os estudos sérios acerca da cultura popular devem ser incentivados por todos os educadores comprometidos com a Educação Popular. Nessa perspectiva, a história da cultura popular no Brasil foi contada, até bem pouco tempo, pelas elites intelectualizadas que tinham o papel de contar a história do país, da ocupação e delimitação das fronteiras de seu território, isto é, a história oficial da nação era reinventada pelas elites intelectuais representantes das ideias de civilização da sociedade ocidental.

4. Quais os elos entre educação e cultura populares?

O termo "popular" frequentemente utilizado para quem trabalha com setores marginalizados da sociedade e, especialmente com as comunidades carentes, é difícil de ser definido. Para a devida compreensão deste termo, é preciso que o localizemos no contexto do Estado e fora dele. É por isso, que a Educação Popular se dá em espaços formais e não formais. Grande número de estudiosos costuma desconsiderar os conhecimentos e saberes populares, afirmando sua proximidade com o senso comum e, portanto não servem para a ciência.

Ora, no contexto da sociedade de classes, nunca devemos desprezar os saberes populares, pois são conhecimentos advindos da maioria, ou seja, dos trabalhadores. Ignorar a parcela de conhecimentos e saberes produzidos pela classe explorada é o mesmo que dizer que a ciência e sua prática só pode ter valor quando se embasa nos conhecimentos das elites detentoras do poder político e econômico. Esta é a lógica do capital, validar somente os saberes, conhecimentos, anseios e desejos dos donos dos meios de produção, isto é, dos capitalistas. Para o capital, de nada valem os saberes e a cultura populares. E, a escola em grande medida, como modelo de reprodução desta lógica, também não vê validade nos conhecimentos e saberes advindos dos setores populares.

A escola tradicional, como reprodutora da ideologia do Estado capitalista se exime de seu papel social e passa a assumir o papel burocrático de controle e gestão do Estado no espaço educativo, conforme afiança Freitas (2003, p. 17);

> [...] para os que olham para a eficácia da escola na perspectiva da equidade, o que resta a fazer é estudar e divulgar quais fatores intrínsecos à escola (recursos

> pedagógicos e escolares, tamanho da escola, estilo de gestão, treinamento de professores, etc.) afetam o aumento da qualidade da aprendizagem (proficiência do aluno), apesar das influências do nível socioeconômico sobre o qual, dizem, nada se pode fazer. Este é o sonho neoliberal: independentemente do nível socioeconômico (ou, como se diz, descontados os efeitos do nível socioeconômico) todos os alunos deveriam aprender em um nível de domínio elevado.

Na sociedade moderna, a escola ainda se presta ao papel de "formadora de consciência". Quantas vezes não vemos o discurso pedagógico recheado da palavra "conscientização". Na verdade, o termo "conscientização" vem do encontro dos termos "consciência" somado ao termo "ação", o que significa dizer que a consciência se forma na ação prática do sujeito no mundo e diante do mundo. A consciência libertadora, então, vem no sentido de reforçar o "ser" no mundo e não o "estar" no mundo do capital como preconiza a educação formal. Acontece que o discurso pedagógico que perpetua a lógica dos interesses do capital já se apropriou da palavra "conscientização". E, é no sentido de retomar o significado de "ser" no mundo, que o termo "consciência crítica" foi colocado por Paulo Freire.

Então, a Educação Popular deve buscar sua orientação política junto aos elementos postos pela cultura, experiências e modos de vida dos setores marginalizados da sociedade e não junto aos modelos apresentados pelo Estado capitalista. Nesse sentido "É fundamental, contudo, partirmos de que o homem, ser de relações e não só de contatos, não apenas está no mundo, mas com o mundo. Estar com o mundo resulta de sua abertura à realidade, que o faz ser ente de relações que é". (FREIRE, 2007, p. 47)

Então, a tarefa da Educação Popular no espaço da escola formal deve ter por método a luta de resistência ao discurso e prática perniciosos em favor de uma escola perpetuadora do modelo de produção vigente. Já nos espaços informais a Educação Popular deve apontar para projetos que promovam a condição de "ser" no mundo dos sujeitos que compõem os setores marginalizados. Em ambos os casos, a Educação Popular não deve perder, jamais, de vista a necessidade de transformação da escola e da sociedade, visando à construção de outro paradigma de educação e de sociedade que primem pela libertação dos sujeitos em todos os sentidos. Assim, a consciência crítica serve como importante instrumento que irá nos permitir distinguir os sentidos do termo "popular", de um lado defendido pelo Estado capitalista e de outro lado, do defendido por aqueles que primam pela libertação plena dos sujeitos que compõem os setores marginalizados da sociedade.

5. A Educação Popular na ordem do dia: Atualidade e aplicabilidade da pedagogia crítico-libertadora de Paulo Freire.

"É fundamental diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, de tal maneira que num dado momento a tua fala seja a tua prática."

Esta frase de Freire talvez chegue bem próximo do centro dos problemas que afligem grande número de educadores e pesquisadores nos dias atuais. A escola tradicional tem se pautado em discussões e debates fragmentados que tentam resolver questões secundárias, isoladas, em detrimento das questões centrais. Por exemplo, os eventos são recheados de preocupações [justas por sinal, mas não centrais], como exclusão, preconceito, cidadania, ética, dentre outros temas importantes. Mas, se esquecem, muitas vezes, que os debates não procuram pelos pontos determinantes da crise educacional. Assim, se atribui papel central a temas secundários, que talvez sejam consequências da própria crise educativa.

Observa-se que a escola tem aumentado sua distância em relação à população das comunidades carentes. Ou seja, existe uma grande preocupação dos gestores educacionais em construir um modelo educacional que prime por suprir a carência de mão de obra reclamada pelo capitalismo. Então, surge a concepção de uma educação para o "mundo do trabalho" em detrimento de "uma educação para a compreensão do mundo e da vida", enfim, uma educação para a vida. Esta é uma lacuna que o professor Paulo Freire procurou preencher durante toda sua existência, entendendo que "a desesperança das sociedades alienadas passa a ser substituída por esperança, quando começam a se ver com os seus próprios olhos e se tornam capazes de projetar." (FREIRE.2007, p. 62)

5.1 Uma educação distante: "os estranhos no ninho"[4]

A lembrança do filme "um estranho no ninho" serve para ilustrar a situação das comunidades carentes ou dos setores populares diante de uma educação denominada de escola para o "mundo do trabalho", tão arduamente defendida nos dias de hoje. Referente a esta temática, Freire (2007) discorre brilhantemente:

> [...] As relações que o homem trava no mundo, com o mundo (pessoais, impessoais, corpóreas e incorpóreas) apresentam uma ordem tal de características que as distinguem totalmente dos puros contatos, típicos da outra esfera animal. Entendemos que, para o homem, o mundo é uma realidade independente

[4] Aqui ousamos plagiar o título do filme "Um estranho no ninho", dirigido por Milos Forman e tendo Jack Nicholson protagonista. O filme conta a história de um homem que se submete a um tratamento em um sanatório. Entretanto, as atitudes de Nicholson demonstram que ele não possui nenhum problema mental. Na verdade, o filme faz uma crítica sutil, porém contundente aos tratamentos psicológicos dispensados aos doentes mentais na década de 1960.

> dele, possível de ser conhecida. É fundamental, contudo, partirmos de que o homem, ser de relações e não só de contatos, não apenas está *no* mundo, mas *com* o mundo. Estar *no* mundo resulta de sua abertura à realidade, que o faz ser o ente de relações *que é*[5]. (FREIRE, 2007, p. 47)

Realmente, o que Freire enfatiza nesta passagem textual é a necessidade que o ser humano tem de se perceber dentro de um contexto, de uma realidade, que somente por intermédio da compreensão do mundo e da vida será capaz de abrir-lhe as portas para se perceber como sujeito diante deste mundo. E, isto, a tal "escola para o mundo do trabalho" fecha-lhe todas as possibilidades para o entendimento deste mundo, transformando o educando não em sujeito ativo, mas em objeto, passivo, e mero reprodutor de um trabalho alienado, marca indelével desta sociedade capitalista. Aí, surge um importante questionamento que precisa urgentemente ser respondido: *Como pensar nos educandos das periferias, enquanto sujeitos, se eles são abstraídos enquanto tal das propostas educacionais e dos modelos curriculares?*

Na mesma direção de raciocínio, para Bernard Charlot o sujeito é:

- Um ser humano, aberto a um mundo que não se reduz ao aqui e agora, portador de desejos movidos por esses desejos, em relação com outros seres humanos, eles também sujeitos;
- Um ser social, que nasce e cresce em uma família (ou em um substituto de família), que ocupa uma posição em um espaço social, que está inscrito em relações sociais;
- Um ser singular, um exemplar único da espécie humana, que tem uma história, interpreta o mundo, dá um sentido a esse mundo, à posição que ocupa nele, às suas relações com os outros, à sua própria história, à sua singularidade. (CHARLOT, 2000, p. 33)

Podemos verificar que Charlot comunga das ideias de Freire para se definir o sujeito. Assim, cabe-nos, novamente, a indagação: com que direito, a escola pode abstrair do educando sua condição de sujeito pensante, que participa de uma concepção de mundo, em detrimento de um modelo educacional que nega a esses mesmos sujeitos suas condições inerentes de seres humanos, inseridos na realidade deste mundo?

Então, a proposta de uma pedagogia libertadora defendida por Paulo Freire dá conta de responder às demandas de uma educação voltada para as comunidades carentes e/ou para os setores populares. Desta forma, para se desenvolver quaisquer projetos com vistas à Educação Popular, não basta a vontade ou o simples desejo de trabalhar esta temática, mas demanda, acima de tudo alguns pressupostos básicos, sem os quais se tornam inviáveis tais propostas. É preciso, antes de tudo, saber decifrar o drama e a trama nos quais se desenrolam as vidas desses sujeitos que habitam as lacunas do sofrimento, as margens de uma sociedade altamente excludente por excelência. Para decifrar esta rede de

[5] Grifos do original.

vivências sociais é preciso que o pesquisador (a) indague: *de qual lugar, ele (a) [pesquisador (a)] está falando? Sobre qual contexto político, econômico e social ele (a) está falando quando está trabalhando com tais sujeitos? Qual o lugar ocupado pelos sujeitos que habitam as periferias pobres das cidades? De qual lugar e/ou contexto estamos falando quando nos propusermos a desenvolver projetos de educação popular que envolva o camponês (a), cada vez mais excluído do espaço agrário e do processo produtivo no campo?*

Como já afirmamos o trabalho na perspectiva da Educação Popular, não se embasa na simples vontade ou desejo de se trabalhar a proposta, mas, deve seguir alguns pressupostos e/ou fundamentos básicos, sem os quais as propostas não farão eco. Sob essa ótica Freire (2007, p. 72), nos adverte que se faz necessário

> Uma educação que possibilitasse ao homem a discussão corajosa de sua problemática. De sua inserção nesta problemática. Que o advertisse dos perigos de seu tempo, para que, consciente deles, ganhasse a força e a coragem de lutar, ao invés de ser levado e arrastado à perdição de seu próprio "eu", submetido às prescrições alheias. Educação que o colocasse em diálogo constante com o outro. Que o predispusesse a constantes revisões. À análise crítica de seus "achados". A uma certa rebeldia, no sentido mais humano da expressão. Que o identificasse com métodos e processos científicos.

O que Freire nos chama a atenção e nós concordamos é que a escola precisa, urgentemente, procurar compreender os sujeitos enquanto agentes de uma dinâmica social. A escola tradicional vem assumindo uma postura clara não de preparação dos sujeitos para a vida e para o mundo, mas de um certo "adestramento" visando aos interesses do "mundo do trabalho" voltado para as demandas deste modelo econômico, ou seja, uma educação puramente mercadológica. Assim, ela já abdicou da nobre tarefa de situar os sujeitos diante do mundo, de fazer com que eles se sintam parte de um projeto maior de mundo e de sociedade.

Neste sentido, o trabalho com a Educação Popular demanda a necessidade, a capacidade dos educadores populares de enxergarem os educandos como sujeitos em potencial, que formam sua consciência mediada pelo contexto sócio histórico. Que é o *ser* no mundo que vai determinar a consciência dos sujeitos e não o *ter* no mundo.

Assim, enxergar as dimensões do social pressupõe a existência de uma visão que enxergue a escola e os sujeitos para além deste modelo econômico, conforme afiança Martins (2007) ao afirmar que o homem se forma enquanto ser social, a partir de um processo histórico e que "a sociedade não é apenas o meio ao qual o homem se submete para se adaptar por força das circunstâncias, mas, sim, aquele que tem criado o próprio ser humano".

A autora enfatiza ainda que na relação do homem com a sociedade, ele [o homem] não é "objeto passivo das influências e determinações sociais, mas, acima de tudo, o sujeito de sua criação, sendo ao mesmo tempo o produto da sociedade aquele que a produz" (MARTINS, 2007, p. 49).

5.2 O trabalho com a Educação Popular demanda a compreensão e a imersão na rede de vivências sociais dos sujeitos

Entendemos que para o trabalho com a Educação Popular logre êxito, os educadores devem procurar se inserir no contexto de sua rede de vivências sociais. Para tanto, estes sujeitos que habitam as periferias e que compõem as comunidades carentes são seres humanos como quaisquer outros: riem choram, brincam, se comunicam, etc., apenas estão num contexto de carência muito maior do que outros. Aqui, vem a calhar uma citação de Carlos Rodrigues Brandão (2008, pp. 109-110):

> Vivemos um estranho tempo. De um lado nos sentimos chamados à consciência da reciprocidade. Ao sairmos de nós mesmos, ao abrirmos aos outros *a casa-de-nós-mesmos*, ao cooperar para que a vida e o mundo à minha volta sejam melhores do que são, e ao buscar formas de realizar esses sonhos, ideias, projetos de vida – ou que outro nome tenham – vivendo parte de nossas vidas em grupos, em pequenas comunidades de vida e de destino, em ONGs, em associações disto ou daquilo, como uma forma de nos sentirmos "parte de": pensar com, partilhar, participar. De outro lado nos sentimos atraídos a toda propaganda que de muitas maneiras ora proclama, ora disfarça um apelo ao fechamento em si mesmo. A uma vida centrada em meus interesses individuais, em meu desejo de sobrepor-me aos outros e ser o primeiro, o melhor. Quantas vezes a própria ideia de "sucesso na vida" nos chega atrelada a uma visão de um mundo onde, da casa à escola e da escola ao mercado de trabalho, tudo se move por relações regidas pela centração em si-mesmo (sou responsável apenas por mim, pelos meus e pelo que é meu); pela competência (devo ser o melhor ou, pelo menos, ser melhor que os outros); pela competição (tudo o que existe é regido por uma luta em que poucos vencem e muitos perdem, logo, devo sobrepor-me aos outros para vencer na vida).

A ideia do fechamento em si mesmo como realça Brandão (2008), não é outra coisa senão o mesmo ideário defendido pela escola tradicional e sua concepção de "Formação alienada para o mundo do trabalho". Assim, o trabalho com a EP demanda compreensão, solidariedade a forte noção da construção de projetos coletivos, visando ao bem comum.

Mais do que nunca é preciso compreender a precariedade em que vivem os sujeitos que habitam as periferias pobres, como disserta Maria Teresa Esteban 2003, (pp. 200-201):

> As questões se avolumam quando situamos a pesquisa no cotidiano da escola em que interagem sujeitos das classes populares. Pois o cotidiano é o tempo/lugar do pequeno, do desprezível, do sem-importância, do irrelevante, do episódico, do fragmento, do repetitivo. E as classes populares também congregam os sujeitos sem importância, pequenos, desprezíveis. Fatos e pessoas que não correspondem às grandes narrativas que constituíram o discurso privilegiado das ciências, tornando-se invisíveis a uma ciência que não incorpora em suas análises *o drama e a trama da sociabilidade dos simples*, aqueles a quem a vida social imprimiu *a aparência de insignificantes e que como insignificantes são tratados.* (grifos da autora).

Entender as particularidades da vida cotidiana dessas comunidades traduz-se assim, em requisito fundamental para o trabalho com Educação Popular nestas localidades. Neste sentido, o próprio Paulo Freire fala da importância da relação educador/educando e da relação de o pesquisador assumir-se como sujeito e como objeto:

> Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou com a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto. (FREIRE, 1997, p. 57)

Trabalhar a Educação Popular significa, acima de tudo, trabalhar os conhecimentos e saberes de forma contextualizada e correlacionada com os saberes que eles construíram em sua própria rede de vivências sociais. Para esses sujeitos, os conhecimentos só terão sentido quando perceberem sua relação com as experiências práticas de suas vidas conforme o recorte textual de Freire (1997):

> Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma necessária digamos "intimidade" entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? A ética de classe embutida neste caso? Porque, dirá um educador reacionariamente pragmático, a escola não tem nada a ver com isso. A escola não é partido. Ela tem que ensinar os conteúdos, transferi-los aos alunos. Aprendidos, estes operam por si mesmos (FREIRE, 1997, pp. 33-34).

Vigotsky (2001) em seus estudos sobre as fases de desenvolvimento da criança, reforça a ideia de Freire (1997). Para ele, a construção do conhecimento bem como a apropriação deste conhecimento pelos sujeitos se dá de forma mediada por outros sujeitos, levando-se em consideração as experiências e os saberes espontâneos [que os sujeitos constroem em sua relação com a natureza, com a sociedade e com o mundo], isto é, aqueles saberes e conhecimentos que o sujeito apreende fora da escola, mediado pela experiência que ele construiu coletivamente em sociedade, conforme sua própria elaboração:

> Em essência a escola nunca começa no vazio. Toda aprendizagem com que a criança depara na escola sempre tem uma pré-história. Por exemplo, a criança começa a estudar aritmética na escola. Entretanto, muito antes de ingressar na escola ela já tem uma certa experiência no que se refere à quantidade: determinar a grandeza, de somar, diminuir [...] a aprendizagem escolar nunca começa no vazio mas sempre se baseia em determinado estágio de desenvolvimento, percorrido pela criança antes de ingressar na escola (VIGOTSKI, 2001, p. 476)

Mas, para se trabalhar com os conhecimentos sob a ótica das comunidades carentes, é preciso também inovar em sala de aula, por meio de novas e inovadoras práticas pedagógicas, como disserta Mendes (2005):

> Uma prática metodológica que possa colaborar com uma sólida aprendizagem precisa privilegiar a problematização, o debate, a exposição interativo-dialógica, a pesquisa, a experimentação, o trabalho de grupo, a dramatização, o desenho [...] precisamos lembrar que os nossos alunos têm o direito à dúvida; são elas que revelam ao professor o percurso que o aluno está fazendo na construção do conhecimento. É preciso incentivar e garantir a prática de perguntar durante as aulas. Muitas vezes, mais importante que responder é saber ou conseguir elaborar uma boa pergunta. (MENDES, 2005, p. 67)

As contribuições dos autores elencados acima mostram-nos que os caminhos para se trabalhar a Educação Popular exigem sacrifícios e se constituem em tarefas árduas, cheias de requisitos, conflitos, entraves e contradições.

Como foi destacado no texto, a educação tradicional se preocupa em primeiro lugar na formação de sujeitos, visando a atender os interesses do mercado de trabalho. Verifica-se que o atual paradigma educacional está distante, isto é o modelo curricular defendido pela escola formal ou tradicional distante da rede de vivências sociais dos sujeitos (educandos) das comunidades carentes.

Por outro lado, grande parte de educadores que trabalha com a Educação Popular, geralmente, não veem resultados satisfatórios, em detrimento das dificuldades e entraves no trabalho com a proposta.

Vale ressaltar que as propostas de Educação Popular na perspectiva libertadora não podem se embasar em metodologias e em práticas pedagógicas estáticas que tenham como norte um modelo pré-definido, como se existisse um padrão no trabalho com a Educação Popular.

Na verdade, esta padronização não existe, uma vez que as condições de precariedade, de preconceitos, de evasão escolar, dentre outros aspectos, se diferenciam de comunidade para comunidade. Assim sendo, o trabalho com a Educação Popular depende da capacidade dos educadores em trabalhar no contexto de carência, de dialogar com educandos e comunidade, de fazer a leitura correta dos aspectos culturais das comunidades envolvidas.

Neste sentido, compreender a série de conflitos, contradições, entraves e dificuldades no trabalho com a pedagogia libertadora de Paulo Freire, pode significar num grande passo no sentido de superar esses entraves e ao mesmo tempo, abrir caminhos para a elaboração de propostas que visem diminuir as distâncias entre a escola e as comunidades nas quais ela está inserida.

5. Considerações Parciais!

Tratar de educação e Culturas populares significa deixar sempre um texto em aberto. A complexidade e a enorme gama de aspectos e temas correlacionados com o assunto, na maioria das vezes, deixam diversas reflexões que levam a múltiplas interpretações, além de uma série de indagações (também em aberto) sobre as quais a temática instiga ao estudo. Assim, quando tratamos de produzir qualquer texto sobre este relevante assunto, devemos, sempre, nos cobrir de cuidados e atenções especiais. Caso contrário, corremos o sério risco de, assim como o faz a educação formal, reproduzirmos o discurso capitalista sobre a temática.

Tratar da análise desta temática requer do pesquisador (a) um olhar apurado, um olhar que instigue os sujeitos das comunidades dos excluídos a darem passos no sentido de compreender a realidade sofrida que os cerca, a perceberem as raízes e os verdadeiros responsáveis pela situação de marginalização em todos os sentidos, pela qual passam esses sujeitos. Requer dos educadores o cuidado em trabalhar constantemente sobre a linha de ruptura/continuidade entre a formalidade que permeia e a escola e a perspectiva da construção de um modelo emancipatório, de libertação, apontando sempre no sentido da ruptura.

Este texto procurou pontuar alguns aspectos conceituais no campo da Educação e Cultura populares, bem como sinalizar para a urgência de formação de sujeitos que possam intervir, concretamente, em sua realidade por meio da construção contínua de sua consciência crítica. Enfim, trabalhar no sentido de uma Educação verdadeiramente popular significa abrir mão dos princípios arcaicos, burgueses e ultrapassados que permeiam o ensino formal e caminhar na direção da construção de outros princípios que possam nortear a ação dos sujeitos dos setores marginalizados da sociedade, garantindo-lhes as condições para a formação de sua consciência crítica, o que vai apontar-lhes o caminho da libertação, no sentido mais pleno da palavra, diante da opressão de um sistema que se apropria dos valores da cultura popular, colocando-os em favorecimento do florescimento da mais valia capitalista.

Enfim, intervir em favor da educação e cultura populares é, antes de tudo, compreender o lugar de fala dos sujeitos e dos atores sociais que compõem os setores populares. Esses atores produzem saberes, produzem culturas e tecem sua história combinando e entrelaçando traços culturais que remetem às suas raízes históricas e de vivências sociais. Intervir em favor desses setores demanda nossa compreensão de mundo, de educação e de vida. Demanda que extrapolemos os muros da educação e da escola formais como disse com muita propriedade o nosso querido professor Carlos Brandão: "a escola não é o único lugar de aprendizagem e talvez nem seja o melhor".

Referências

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A clara cor da noite escura**: escritos e imagens de mulheres e homens negros de Goiás e Minas Gerais. Participação: Altina Maria Gontijo. Lira Marques, Francisco van der Poel. Uberlândia: EDUFU; [Goiânia]: Ed. Da UCG, 2009.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Fronteira da fé – Alguns sistemas de sentido, crenças e religiões no Brasil de hoje. **ESTUDOS AVANÇADOS** 18 (52), CNPq, 2004.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Minha casa, o mundo**. Aparecida, SP: ideias e Letras, 2008.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: arte / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC / SEF, 1998. 116 p.

BURKE, Peter. **Cultura popular na Idade Moderna.** Trad. Denise Botmann. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

BURKE, Peter. **Uma história social do conhecimento.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Trad. Bruno Magne. – Porto Alegre: Artmed Sul, 2000.

CHAUI, Marilena. **Cidadania cultural**: o direito à cultura. 1 ed. São Paulo: Ed. Perseu Abramo, 2006.

CHAUI, Marilena. **Conformismo e resistência**: aspectos da cultura popular no Brasil. 6 ed. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1994.

EAGLETON, Terry. **A ideia de cultura**. Trad. Sandra Castello Branco. Rev. Técnica Cezar Mortari. São Paulo: UNESP, 2005.

ESTEBAN, Maria Teresa. Dilemas para uma pesquisadora com o cotidiano. In: GARCIA, Regina Leite (Org.) **Método: Pesquisa com o cotidiano.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p.199-212.

ESTEBAN, Maria Teresa. Educação Popular: desafio à democratização da escola pública. In: **Caderno Cedes**. Campinas, vol. 27, n.71, p.9-17, jan. / abr. 2007.

FONSECA, Valter Machado da. CISSE BA, Serigne Ababacar. ENSAIO SOBRE AS RAÍZES AFRICANAS EM UBERABA (MG): entre reis, rainhas, capitães e generais: raízes populares e o poder do imaginário! In: Encontro Nacional de Pesquisadores em Educação e Culturas Populares – ENPECPOP. Universidade Federal de Uberlândia, UFU/2011. **CD-ROM, Anais.**

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2007.

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

FREITAS, Luiz Carlos de. A lógica da escola. In: **Ciclos, seriação e avaliação: confrontos de lógica.** São Paulo: Moderna, 2003, p.13-39.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. São Paulo: LTC, 2005.

MARTINS, José de Souza. Prefácio. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Os deuses do povo: um estudo sobre a religião popular.** Uberlândia: EDUFU, 2007.

MARTINS, Lígia Márcia. **A formação social da personalidade do professor**: Um enfoque vigotskiano. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. – (Coleção formação de professores)

MENDES, Olenir Maria. A avaliação na perspectiva da educação Popular. In: **Revista de Educação Popular**, n.4. Uberlândia: UFU, Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis, 2005.

VIGOTSKI, Lev Seminovich. **Pedagogia pedagógica.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E EDUCAÇÃO POPULAR: QUESTÕES ENTRE O ENCARCERAMENTO E O PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM

Giovanna Fonseca Rosa Santana [1]
João Pedro Santana Gabriel [2]
Eduardo Chagas Oliveira [3]
Wilson Camerino do Santos Júnior [4]

1. APRESENTAÇÃO

O presente texto é resultado de reflexões realizadas na disciplina Educação de Jovens e Adultos, do curso de Licenciatura em Química, do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Espírito Santo, Campus Vila Velha. A motivação desta pesquisa advém dos diálogos construídos no percurso da disciplina da EJA, na qual concebemos a Educação de Jovens e Adultos como uma política social/pública, tendo a vulnerabilidade social como elemento de demarcação do público com acesso à política. As vulnerabilidades suscitadas são, de um modo geral: (I) o não acesso ao ensino em idade apropriada, (II) o desemprego, (III) a necessidade de alocação social, (IV) a certificação e, em alguns casos (V) situações de privação de liberdade. Sendo que a privação de liberdade é problematizada nesta pesquisa. A força motriz da discussão situou-se no entendimento segundo o qual a modalidade EJA, conjugada com outras políticas de acesso aos insumos ofertados pelo Estado, mercado e sociedade civil corrobora para a menor incidência da desigualdade social.

A Educação de jovens e adultos (EJA), nos limites desta pesquisa, é concebida como uma política pública de intervenção no tecido social, especialmente

---

[1] Discente do curso de Licenciatura em Química do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Espírito Santo, Campus Vila Velha, bolsista de Iniciação Científica;

[2] Discente do curso de Licenciatura em Química do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Espírito Santo, Campus Vila Velha, bolsista de Iniciação Científica;

[3] Professor Titular da Universidade Estadual de Feira de Santana, pertence ao corpo docente do Doutorado Multi-institucional e Multidisciplinar em Difusão do Conhecimento (FACED/UFBA) e do Programa de Pós-Graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências (UFBA/UEFS). Responsável pelo Grupo de Estudos "Direito, Linguagem e Produção do Conhecimento" (CNPQ).

[4] Docente de Ciências Sociais no Instituto Federal do Espírito Santo - Campus Vila Velha. Coordenador do Núcleo de Estudos Afro-brasileiro e Indígena (Neabi). Líder do grupo de pesquisa (CNPq) Laboratório de Ensino, Pesquisa e extensão em Educação em Direitos Humanos. É pesquisador das políticas educacionais no âmbito das diversidades e também é discente do Doutorado Multi-institucional e Multidisciplinar em Difusão do Conhecimento (FACED/UFBA).

quando conjugada a políticas de transferência de renda e de acesso ao mundo trabalho, além de outros prospectos das concessões da cidadania brasileira[5]. A Educação de jovens e adultos no sistema prisional, por exemplo, consiste numa ação política de promoção social que deve ser tratada a partir da educação popular. No presente trabalho, identificamos a educação popular como um método de ensino que permite práticas pedagógicas, didáticas e diretrizes de ensino para os campos da educação formal e não-formal, de forma a dar voz ao cotidiano do público-alvo.

Em processos de trabalho com um público-alvo vulnerável, no caso desta pesquisa o sistema prisional, a educação popular se traduz como um método que permite ao docente transformar o cotidiano em Ciência. Trata-se de uma forma de fazer educação com aquilo que o aluno possui em seu cotidiano, gerindo outras formas de acesso social e propiciando reflexões críticas acerca do seu entorno. A educação popular é uma metodologia que traz o cotidiano do aluno como tema gerador de um conteúdo prescrito. Deste modo, a partir de reflexões preliminares que permeiam as condições sociais dos educandos, nossa proposta problematiza as dificuldades encontradas pelos discentes e docentes no processo de "aprender encarcerado" e no "ensinar encarcerado".

A metodologia utilizada foram os estudos exploratórios de caráter qualitativo. As técnicas elencadas para atender aos objetivos propostos foram: análise documental e revisão bibliográfica. O referencial teórico e metodológico situou-se nos seguintes autores: Aguiar (2009), Teixeira (2007) e Maeyer (2006). Os resultados apontam a caracterização do sujeito em privação de liberdade e a relação com a organização e aplicabilidade das políticas públicas que garantem acesso à educação dentro do sistema prisional. Em nosso debate o(s) sujeito(s) em privação de liberdade atende(m) às especificidades da EJA, mas categorias como posição subalterna, preconceito e políticas educacionais pontuais circunscrevem a educação prisional. Deste modo, a nossa proposta de intervenção encara a educação popular como um potencial método para subsidiar a educação prisional com vista a práticas progressistas.

2. EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E A EDUCAÇÃO DOS PRIVADOS DE LIBERDADE

> "Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. [...]" (ONU, 2000a, p. 12).

O acesso à educação é um direito de todas as pessoas independente do lugar que essas ocupam na sociedade, embora uma parcela da sociedade não

[5] Sobre este debate sugerimos ler a obra "Cidadania no Brasil - O Longo Caminho (2002)", de Jose Murilo de Carvalho.

possua oportunidades educacionais garantidas na idade adequada, devido aos determinantes sociais, econômicos e políticos que estão presentes na história de cada indivíduo. Realidades distintas em um mesmo plano cria um cenário amargo, caracterizado pelo obstáculo à educação. Dentre esses indivíduos impactados com a desigualdade educacional estão os jovens e adultos que não tiveram acesso à educação e encontram-se privados de liberdade.

Segundo dados divulgados pelo Departamento Penitenciário Nacional (DPN) em 2017, a população carcerária do Brasil era composta por 726.354 pessoas. Deste total, 372.619 detentos(as) possuíam o Ensino Fundamental Incompleto, 108.227 possuíam Ensino Médio incompleto e 95.152 possuíam Ensino Fundamental Completo. O número de presos(as) que possuíam Ensino Superior Completo era de 3.632. O levantamento de 2017 aponta também que 335.575 detentos (as) são de cor/etnia parda, 257.129 de cor/etnia branca e 125.659 de cor/etnia preta. Somadas, pessoas presas de cor/etnia preta e parda totalizavam 63,6% (461.961) da população carcerária nacional naquele ano.

Os dados do ano de 2019, também apresentados pelo Departamento Penitenciário Nacional (DPN), são considerados inconsistentes nesta pesquisa. Os indicadores apontam que população carcerária atual do Brasil era composta por 748.009 detentos(as), sendo 4,94% mulheres e 95,06% homens. Do número total de encarcerados(as), apenas 124 mil possuem algum nível de escolarização, sendo 14.790 alfabetizados, 40.386 com nível fundamental, 19.077 com nível médio e apenas 796 com nível superior completo. Não ficam evidentes outras taxas de escolarização, tal como os números de presos analfabetos. E os dados fornecidos quanto à escolarização traduzem hiatos se considerarmos a população total encarcerada.

Da mesma forma são apresentados os dados de raça e etnia da população carcerária: esses foram separados por continentes e subdivididos por países, de forma que os detentos foram classificados pela sua nacionalidade, sem deixar explícito se os dados foram levantados com todos os detentos, por meio da autodeclaração, ou apenas com os detentos que vieram de outros países.

Mesmo com as fragilidades dos dados podemos considerar que a população carcerária no Brasil é formada em sua maioria por homens, jovens, negros e pardos, pobres e com baixo nível de escolaridade. Apesar de ficar explícita qual a classe social que ocupa os presídios brasileiros, a forma como os dados foram descritos no último levantamento da DPN passam a ideia de um desinteresse no que tange à realidade dos sujeitos em situação marginalização, como uma forma de esconder um problema social que se agrava a cada ano.

Teixeira (2007, p.15) aborda uma situação que ainda é muito atual no senso comum: a educação no sistema prisional como um privilégio e não como um direito. Esse pensamento, quando disseminado, contribui para a

precarização da escolarização dos sujeitos privados de liberdade. Devemos compreender que a educação no sistema penitenciário não pode ser vista como privilégio ou benefício, uma vez que se constitui como um direito previsto na Constituição brasileira, como consta no art. 205:

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

Outro artigo da Constituição Brasileira importante para essa discussão é o art. 208, que define as ações do Estado para garantir a efetivação da educação. A primeira ação pautada como dever do Estado é a garantia do Ensino Fundamental obrigatório e gratuito para todos, inclusive para "todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria" (BRASIL, 1988). Para esses indivíduos a educação é exercida através da modalidade EJA (Educação de Jovens e Adultos), que se insere nos domínios da Educação Básica, regulamentada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 (Art.37), que garante o acesso à educação para indivíduos que não possuíam acesso à adequação na idade adequada por diferentes fatores, como o cárcere, por exemplo. Além disso, a EJA deve ofertar "educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores(as) as condições de acesso e permanência na escola" (BRASIL, 1996).

Um parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE/CEB 11/2000) exarado pelo conselheiro Jamil Cury, sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, contempla a necessidade de atender os indivíduos marginalizados:

> (...) a função equalizadora da EJA vai dar cobertura a trabalhadores e a tantos outros segmentos sociais como donas de casa, migrantes, aposentados e encarcerados. A reentrada no sistema educacional dos que tiveram uma interrupção forçada seja pela repetência ou pela evasão, seja pelas desiguais oportunidades de permanência ou outras condições adversas, deve ser saudada como uma reparação corretiva, ainda que tardia, de estruturas arcaicas, possibilitando aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da estética e na abertura dos canais de participação (BRASIL, 2000, pp. 8-9).

O capítulo III do Plano Nacional de Educação (PNE/2001), referente à modalidade de ensino voltada para Jovens e Adultos, estabelece a necessidade de implantar programas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) em nível fundamental, médio e formação profissional, em todas as unidades carcerárias e nos estabelecimentos que atendem adolescentes e jovens infratores. Contudo, as versões aprovadas recentemente do PNE não possuem qualquer meta específica acerca da EJA no sistema prisional. Não podemos deixar de refletir sobre isso

conectando esse fato aos últimos dados apresentados sobre a caracterização da população que ocupa o sistema penitenciário brasileiro.

A garantia de assistência educativa ao sujeito privado de liberdade também é respaldada pela Lei de Execução Penal (1984), como se depreende da leitura do Art. 17, *in verbis*: "*a assistência educacional compreenderá a instrução escolar e a formação profissional do preso e do internado*". Não obstante, o Art. 83 do mesmo diploma legal indica que as prisões devem dispor, em suas dependências, áreas e serviços destinados à educação e a outros segmentos como trabalho, prática esportiva e recreação. Outrossim, através da Lei nº 12.245/2010, adicionou-se o inciso 40 à legislação supra, que prevê a instalação de salas de ensino básico e profissionalizantes nos estabelecimentos prisionais (BRASIL, 1984).

Ainda na Lei de Execução Penal, o Art. 28 disciplina que o trabalho do(a) detento(a) deve ter finalidade educativa e produtiva, sendo compreendido como dever social e condição da dignidade humana. De modo correlato está previsto no Art.126, conforme redação concedida pela Lei nº 12.433/2011, que o detento que cumpre a pena em regime fechado ou semiaberto poderá ressarcir por trabalho ou por estudo, parte do tempo da execução da pena (BRASIL, 1984). O Conselho Nacional de Educação, inclusive, a partir da Resolução CNE 2/2010, fixou diretrizes nacionais da EJA no sistema penitenciário quando, no Art. 3º, Inciso III, demonstra que a educação está

> [...] associada às ações complementares de cultura, esporte, inclusão digital, educação profissional, fomento à leitura e a programas de implantação, recuperação e manutenção de bibliotecas destinadas ao atendimento à população privada de liberdade, inclusive as ações de valorização dos profissionais que trabalham nesses espaços. (BRASIL, 2010, p. 1).

A Resolução concede ênfase à forma de organização pedagógica, que deve estar associada à realidade e a necessidade educativa dos(as) detentos(as), de maneira que as "atividades laborais e artístico-culturais deverão ser reconhecidas e valorizadas como elementos formativos integrados à oferta de educação." (BRASIL, 2010, p.3). Apesar de todas as leis, diretrizes e resoluções que prevêem a educação como um direito do sujeito em privação de liberdade e vêem a sua oferta como dever do Estado, verifica-se que o essencial da(s) sua(s) proposta(s) ainda não foi contemplado.

Teixeira (2007) pontua como a crise no sistema penitenciário influencia para o não cumprimento das legislações, sendo esse um dos fatores que dificultam a consolidação de um sistema educacional (prisional) de qualidade. Esta crise pode ser medida pelos altos números de reincidência criminal, superlotação e constantes crises e rebeliões, que nos habituamos a ver em noticiários, contribuindo para a cristalização de um estereótipo de baderna e caos no sistema carcerário.

O êxito de qualquer política pública dependerá do envolvimento de todos aqueles que atuam em sua formulação. Quando refletimos sobre a educação no sistema penitenciário, o papel atribuído às prisões influencia diretamente na efetivação das políticas de educação prisional. É necessário que ocorra uma mudança cultural sobre a compreensão do papel do sistema carcerário, que se restringe a uma ideia de punição (TEIXEIRA, 2007, p. 20).

Para o autor o grande problema da oferta de educação no sistema penitenciário é a forma como essa se organiza sem nenhuma institucionalização da rede de ensino, como previsto na Lei de Execução Penal (1984). Os Estados organizam seu sistema educacional prisional conforme sua compreensão, necessidades e possibilidades, fato que pode justificar a quantidade de detentos que participam de atividades educacionais, ainda muito baixo. Apesar de Teixeira datar esses acontecimentos há mais de uma década, todos os problemas e situações ainda são remanescentes, o que demonstra a falta de reflexão e discussão sobre a EJA no sistema carcerário.

Quando questionamos a forma ideal de apresentar a educação no sistema penitenciário, a maioria dos operadores da execução penal defende um processo educativo associado à forma de qualificação profissional e à ressocialização do sujeito. Dessa forma, partimos dessa reflexão: seria esse o papel da EJA na educação do sistema penitenciário?

3. ALGUNS DEBATES SOBRE OS PROCESSOS EDUCACIONAIS NA PRIVAÇÃO DE LIBERDADE, NO CONTEXTO ATUAL.

Quando debatemos os processos educacionais e a privação de liberdade somos remetidos a pensar nos flagelos que envolvem a educação no sistema penitenciário. A EJA na educação prisional é fragilizada por assumir uma função de reabilitação social "quase messiânica", porque tende a ser utilizada como um caminho para a realocação do transgressor na sociedade. Porém, consoante Mayer (2006) ao debater o sentido da educação prisional, afirmamos não se trata de uma visão adequada para EJA no sistema penal, porque esse entendimento coaduna com o imaginário do senso comum, que a restringe - de modo simplório e superficial - ao cumprimento da pena e sem política de promoção social ou formação de sujeitos críticos. A educação prisional deve ser concebida como um ato de desconstrução/reconstrução do sujeito, objetivando a transformação social a partir de uma superação da subalternidade, trazendo à tona o pensamento crítico, associado à sua própria condição histórica e material. Os processos educacionais para os privados de liberdade devem utilizar o(s) subsídio(s) da EJA em suas diretrizes para que:

> O direito à educação deve ser exercido sob algumas condições: não pode ser considerado como sinônimo de formação profissional, tão pouco usado como

> ferramenta de reabilitação social. É ferramenta democrática de progresso, não mercadoria. A educação deve ser aberta, multidisciplinar e contribuir para o desenvolvimento da comunidade [...]. A educação na prisão não é apenas ensino, mesmo que devamos ter certeza de que a aprendizagem de conhecimentos básicos esteja assegurada. [...] a educação deve ser, sobretudo: desconstrução/ reconstrução de ações e comportamentos (Maeyer, 2006, p. 22).

Segundo Teixeira (2007), quando se trata de educação no sistema carcerário, o acesso à sala de aula não deve representar privilégio limitado a poucos. A educação é um direito do detento como cidadão, conforme assegurado na Constituição. Além disso, a educação em situação de privação de liberdade deveria despertar maior interesse da sociedade, uma vez que aplicada de maneira correta tende a desenvolver bons resultados.

Lei de Execução Penal prevê a implantação e execução de diferentes níveis de ensino dentro do sistema prisional, porém, mesmo com reflexões que são pontuadas há mais de uma década, os objetivos desse documento nunca foram atingidos. Pelo contrário: com o passar dos anos a negligência para com a educação no sistema prisional aumenta, diminuindo sua importância frente à sociedade, fazendo com que cresça significativamente a indiferença diante das ações voltadas para esse segmento da educação e contribuindo com a sua fragilização.

A partir de como são classificadas e divididas as informações públicas quanto ao sistema carcerário, que em sua maioria focalizam apenas nos crimes cometidos ou na eficácia do sistema para a execução das prisões, subentende-se que o sistema se restringe a uma instância punitiva em função do governo, e não um local de reintegração social.

O desprezo e as políticas residuais atribuídos ao sistema de cárcere evidenciam o descaso social diante da situação nos presídios. Esse constrangimento que o sistema retrata está ligado ao que o encarcerado representa para a população, vítima de uma associação errônea originada de um preconceito popular, que observa o sistema carcerário apenas como um órgão punitivo. Esse equívoco reforça a ideia de que as vagas dos presídios são preenchidas por pessoas que optaram pelo desvio de conduta, sempre excluindo a realidade da falta de opção.

Segundo o sistema de informações estatísticas do sistema penitenciário brasileiro, dispostas no Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias (2017, p.35) encontra-se a seguinte reflexão:

Ao analisarmos os dados de escolaridade da população brasileira, obtidos a partir da PNAD Contínua 2017, percebemos que não há uma representação no sistema prisional dos mesmos graus de escolaridade observados na sociedade brasileira. No sistema penitenciário, mais da metade das pessoas custodiadas possuem baixa escolaridade, ao passo que entre a população brasileira percebe-se maior dispersão entre todos os níveis educacionais.

O mesmo documento indica que aproximadamente 63,6% da população em privação de liberdade corresponde a pretos e pardos, sendo que 51,2% não possuíam ensino fundamental completo. Optamos pelos dados de 2017, porque esses são mais expressivos e detalhados, enquanto os dados atualizados em 2019 não permitem evidências significativas a partir das suas informações. Fundamentando-se nesses dados, constata-se a subalternidade existente nos presídios do Brasil, uma vez que a maior parte da população em cárcere pertence a uma classe social abandonada, que é vítima da marginalização resultante de um sistema injusto e excludente.

Compreendemos o homem como um ser movido pelas relações sociais e pelas relações que exerce com a natureza. Entendemos que se trata de um ser abeto, inconcluso e inacabado, que se *tornará ser* por meio da convivência social e com o mundo, por meio do trabalho e da produção coletiva. O homem como indivíduo, durante sua vida em sociedade apropriar-se-á do produto histórico-cultural. Nesse processo de apropriações e objetivações através do trabalho, tornar-se-á humano, dominando o sistema de referências do contexto no qual está inserido. (MARX, 1989a). Dessa maneira, as ações do indivíduo sobre a sociedade e sobre o mundo estão relacionadas ao contexto histórico-cultural ao qual foi submetido em seu ambiente social. Ao analisarmos o contexto histórico-cultural no qual a maioria dos indivíduos privados de liberdade estava inserida antes do cárcere, enxergamos um ambiente condenado ao descaso, que se encontra em constante luta contra a pobreza, a fome, a injúria e os preconceitos estruturais.

Neste sentido se faz mister compreender quem são as pessoas que estão ali e por que elas estão. Nisso não pontuamos o crime cometido pelos sujeitos, mas vislumbramos os fatores sociais e psíquicos que os colocaram na condição de privação de liberdade. O crime não deve ser compreendido como uma virtude vinda de interesses e paixões que colocaram no coração do homem, mas deve ser compreendido como algo alinhado aos desfavores cometidos contra uma classe social, de forma que os infratores, em sua maioria, fazem parte de uma mesma realidade.

Desta forma, o papel atribuído à EJA no sistema carcerário deve ser o mesmo que fora dele: contribuir para o desenvolvimento da comunidade, sendo uma ferramenta democrática de progresso. Essa não deve ser entendida como uma forma de ressocialização ou como um privilégio, pois ela é um direito dado pela Constituição a todos os indivíduos, sem restrições. A educação no sistema carcerário deve possibilitar reflexões que desconstruam a condição de aceitação à subalternidade, estabelecendo o senso crítico. Sendo assim,

> Se entendermos a educação como um direito, talvez não seja necessário aceitar a ideia da instrumentalização da educação nas prisões e transformá-la numa estratégia de ressocialização. Isto pode ocorrer, e é bom que aconteça, mas não precisa ser a justificativa para a presença da educação nas prisões. Responsabilizar a educação pela ressocialização dos presos é exigir mais do que se deve

> da educação; a reinserção do preso na sociedade é dever do sistema penitenciário, como prevê a Lei de Execução Penal e depende de um tratamento penal concebido para que isto ocorra. (TEIXEIRA, 2007, pp. 18-19)

Os objetivos propostos para a EJA, amalgamados ao contexto da educação prisional, mostram-se exequíveis em uma prática pedagógica ajustada à construção de um processo de escolarização progressista. Em nossas reflexões, a educação popular corresponde à referida proposta. Ao elencarmos a metodologia não estamos trazendo um esvaziamento teórico, científico e literário da escolarização à população prisional. A educação popular tomará o cotidiano dos(as) estudantes como ação desencadeadora da aula, contemplando os saberes prévios de elétrica, da mecânica e do preparo de alimentos, das leis, das injustiças e tudo que possuem na experiência da vida farão parte das práticas didáticas. Um professor ao ensinar eletricidade, por exemplo, além tomar como ponto de partida as situações emergentes do cotidiano de estudantes, deve deixar o discente apto à aprendizagem de práticas da eletricidade em cursos de ressocialização. A educação popular traz a ciência para a realidade do(a) estudante. A prática da educação popular precisa indicar ao aprendente que ele(a) é um produtor(a) de ciência. Para isso é essencial que os(as) discentes tenham acesso aos insumos educacionais, do mundo do trabalho e de todos os alicerces da cidadania plena para uma ressocialização ativa.

A teoria, o trabalho ou o enclausuramento aplicados de modo isolado não permite(m) a construção de processos de ressocialização profícuos. A educação popular no sistema penal é "a criação de uma nova epistemologia baseada no profundo respeito pelo senso comum que trazem os setores populares em sua prática cotidiana" (GADOTTI, 2007, p. 27). Compete ao docente, portanto, por meio do ato de ensinar, ser o guia para a transformação social que originará o pensamento crítico. Para tal, é necessário entender o(a) estudante como um ser histórico-social, que se constitui enquanto sujeito para além da sua situação atual. Saber que todos praticaram um crime é muito pouco para reduzir a isto o trabalho pedagógico.

Moretti, Asbahr e Rigon (2011, p. 481) argumentam quanto a essa lógica:

> Esta concepção de educação coloca um desafio para os profissionais envolvidos no processo de escolarização. Dentre eles destacamos o professor que, como "ator" no cenário educativo, tem como função primordial, ligada diretamente à atividade dos estudantes, a organização do ensino. Em outras palavras, cabe ao professor organizar o ensino tendo em vista que os conhecimentos elaborados historicamente pela humanidade possam ser apropriados pelos indivíduos.

Ao assumir esse papel, o docente torna-se a ponte para superação da subalternidade advinda da desconstrução e reconstrução de ações e

comportamentos, conforme previa Mayer (2006). Apesar disso, lidar com a educação em um sistema de cárcere pode vir a ser um obstáculo para muitos, que nesses casos serão impelidos a compreender as razões do cárcere e contribuir com processos de aprendizado e do saber sistematizado. Nesse contexto, o primeiro obstáculo a ser superado se refere à relação estudante-professor que é a base para uma metodologia de ensino exitosa.

Segundo Teixeira (2007, p. 47)

> Metodologias de história de vida, portanto, podem contribuir para compor esse conhecimento. Sujeitos apenados, como todos os demais, têm histórias de vida para além do cárcere: memórias da escola, histórias de família, de filhos, de companheiros, memórias profissionais, etc. O delito que os levou à prisão é parte dessa história, e nem sempre é isto que desejam associar às suas vidas e às identidades que constroem no espaço a que estão restritos. Saber que todos foram praticantes de delito é muito pouco para reproduzir a isto o trabalho pedagógico.

Faz-se necessário compreender quem são aqueles que estão em busca de conhecimento. A transformação do ser, a superação da subalternidade, o pensamento crítico, não são objetivos que podem ser alcançados em curto espaço de tempo, sem um tratamento adequado. O processo educacional é algo gradual e lento, que requer atenção e esforço de todas as partes que estão envolvidas. Por esse motivo o(a) professor(a) que atua no sistema prisional, compreendendo o(a) estudante como um ser histórico-social, deve possuir uma relação de ensinar e aprender com os discentes, de modo cooperativo – mútuo e recíproco.

Fatores que dificultam as relações entre docentes e estudantes são os diferentes níveis de conhecimento dos estudantes, além do tempo em sala de aula – uma vez que eles(as) não conseguem estudar fora deste ambiente. Compete à(ao) docente, portanto, buscar metodologias que garantam a eficácia do ensino – mesmo com a limitação do horário disponível para estudo – e respeitar o nível de formação específico de cada estudante, o que se torna um desafio complementar, caso o(a) docente não possua a autonomia e as ferramentas necessárias para elaboração do seu trabalho.

Outra dificuldade encontrada pelos(as) docentes no processo de ensino-aprendizagem é a importância dada à escolarização no sistema penitenciário. Se mostra fundamental evidenciar às(aos) estudantes a importância deste processo de formação, mesmo sabendo que isso se constitui em uma batalha adicional, quando o próprio sistema penitenciário subvaloriza a educação. Tal como destacado na LEP, Art. 126, mesmo no cárcere a pessoa tem direito ao trabalho e à educação, implicando, inclusive, em diminuição da pena, conforme o caso. Deve-se destacar, entretanto, que a quantidade de horas reduzidas a partir do trabalho não é diretamente proporcional à quantidade de horas reduzidas

pela atividade escolar, uma vez que a carga horária concedida à atividade laboral favorece à maior redução da pena.

A diferença dos níveis de conhecimento, associada à desvantagem de estudar – quando comparada ao desempenho de uma atividade laboral – torna a frequência às salas de aula algo desinteressante para a maioria das pessoas condenadas em cumprimento de pena. Essa é a razão pela qual o(a) detento(a), muitas vezes opta pelo trabalho manual, pois, do seu ponto de vista, se mostra mais lucrativo trabalhar do que estudar. Sobre esse aspecto, Aguiar (2009, p.113) afirma que o fato do(a) detento(a) priorizar o trabalho não significa que esse não seja capaz de reconhecer o valor da educação, visto que a escola no sistema prisional distinguir-se-á de outros espaços por possuir regularidades próprias, possibilitando que o(a) estudante volte a ser um indivíduo com uma história anterior à prisão.

Tendo em vista a realidade do sistema prisional brasileiro, certamente existem inúmeros fatores que colaboram para que a escolarização dentro deste não seja aplicada de forma efetiva: o ambiente da prisão, com celas lotadas; a perda de autonomia do indivíduo inserido neste sistema; a prática dos diversos agentes que atuam dentro do sistema penitenciário. Acreditamos, porém, que essas dificuldades advêm de uma realidade na qual o senso comum enxerga o detento como uma mazela da sociedade, reforçando o estereótipo de que atividades como a escolarização, recreação, esportes ou qualquer outra que não implique desgaste ou degradação física, sejam vistas como privilégios, influenciando diretamente nas propostas educativas, principalmente no que tange às formas de organização do tempo e dos espaços de formação. Enquanto essa visão não for superada, o sistema penal continuará condenado ao único objetivo de aprisionar indivíduos, de forma a esconder as doenças abertas pela desigualdade e pela exclusão social.

4. CONSIDERAÇÕES

As reflexões realizadas neste artigo resultam de debates, trajetórias e na aquisição processual de conceitos, análises de políticas públicas e sociais e construção de políticas educacionais voltadas à promoção social de um público específico. Na trajetória da disciplina Educação de Jovens e Adultos nos questionamos quais as dificuldades encontradas pelos discentes e docentes no processo de "aprender encarcerado" e no "ensinar encarcerado". As respostas preliminares debatidas nesse artigo apontam que a proposta de uma EJA conjugada com o sistema prisional exige que se vejam os Jovens e Adultos – incluindo-se os adolescentes que cometeram atos infracionais e estão em cumprimento de medidas socioeducativas – como sujeitos de direito. Nesse sentido, o encarceramento ultrapassa a simples condição de punibilidade, passando a ser concebido como um espaço de

ressocialização. Para tanto, se faz imprescindível retirar o selo aleatório da morte, da tortura e de todas as políticas residuais institucionalizadas na educação prisional. A Educação é um fenômeno social, ou seja, um processo socializador que pode – pela modalidade EJA – inserir-se como uma política da educação prisional, para colaborar com a emancipação dos sujeitos encarcerados.

A EJA não deve ser concebida como um espaço de "ir e vir punitivo" - apenas para reduzir os dias de encarceramento. Ela deve ser utilizada em conjunto com outras políticas (públicas e sociais) de inserção dos sujeitos privados de liberdade no mercado, no Estado e em ações da sociedade civil. As dificuldades encontradas pelos discentes e docentes no "processo de aprender encarcerado" e no "ensinar encarcerado" advêm das próprias concepções que subsidiam as políticas penais de encarceramento. As desigualdades sociais são multiplicadas aos privados de liberdade, contrapondo-se à promoção social. Os dados quantitativos da pesquisa revelam outra fase do nosso debate: a história da EJA é demarcadamente étnica. A população carcerária dos anos 2020 materializa o avanço global digital-desarticulado e desprovido de sentido - aos mais privados politicamente, economicamente e socialmente.

Sendo assim, somos compelidos a entender que a Educação de Jovens e Adultos no sistema penal é uma condição necessária para inserção da educação popular. Com isso, objetiva-se construir práticas de ensino e aprendizagem nas quais os sujeitos das políticas sejam protagonistas das suas próprias histórias. A educação popular permite a construção de métodos que associam história, crítica, afazeres cotidianos, acesso aos insumos ofertados pelo Estado e pela sociedade civil e o fazer científico. A educação popular, na prática da educação prisional, permite que o cotidiano do sujeito em ressocialização seja ponto de partida de sua própria história de reinserção social. Vale ressaltar que a EJA, a educação prisional e a educação popular, caso não contem com os estímulos de políticas públicas, continuarão fragilizadas. As dificuldades do ensinar e aprender em um sistema penitenciário passa pela própria concepção de política educacional em exercício pelo Estado e seus entes federativos. Uma sociedade com menor incidência da violência e encarceramento será a sociedade que conceber outra forma de ressocialização: a educacional.

Referências

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

BRASIL. **Lei de Execução Penal nº 7.210**, de 11 de Julho de 1984. Brasília, DF, 1984.

BRASIL. Plano Nacional de Educação. 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CEB nº: 11/2000/ DF**. Distrito Federal: Ministério da Educação, 10 mai. 2000.

BRASIL. Lei nº. 9394/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. Departamento Penitenciário Nacional. **Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias** INFOPEN - junho de 2017. 2017. 74 p.

BRASIL. Departamento Penitenciário Nacional. **Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias** INFOPEN – abril de 2020. 2019. 32 p.

AGUIAR, Alexandre. Educação de Jovens e Adultos privados de liberdade: perspectivas e desafios. **Paideia r. do cur. de ped. da Fac. de Ci. Hum. e Soc.**, Univ. Fumec, Belo Horizonte, n. 7, p. 101-121, jul./dez. 2009.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil. O longo Caminho**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

GADOTTI, M. Paulo Freire e a educação popular. Proposta - **Revista Trimestral de Debate da Fase**, Rio de Janeiro, p. 21 – 27, 2007.

TEIXEIRA, José Carlos. O Papel da Educação como Programa de Reinserção Social para Jovens e Adultos Privados de Liberdade: perspectivas e avanços. In: **EJA e Educação prisional,** Boletim nº 06, p. 14-21. Brasília: SEED/MEC, 2007.

MAYER, Marc de. Na prisão existe a perspectiva da educação ao longo da vida?.

Revista de Educação de Jovens e Adultos: Alfabetização e Cidadania. Brasília:

RAAAB/ UNESCO/ Governo Japonês, 2006.

MARX, K. (1989a). Manuscritos econômicos filosóficos. In F. Fernandes (Org.), ***Marx e Engels: História*** (pp. 147-158, Coleção Grandes Cientistas Sociais). São Paulo: Ed. Ática. (Original publicado em 1844).

MORETTI, Vanessa Dias; AHR, Flávia da Silva Ferreira; RIGON, Algacir José. O humano no homem: os pressupostos teórico-metodológicos da teoria histórico-cultural.: os pressupostos teórico-metodológicos da teoria histórico-cultural. **Psicologia & Sociedade**, [s.l.], v. 23, n. 3, p. 477-485, dez. 2011. Desculpe apaguei sem querer.

"PEDAGOGIA DA AUTONOMIA": REFLEXÕES E CONTRIBUIÇÕES PARA A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)

Eliane Juraski Camillo [1]
Vera Lúcia de Nóbrega Pecego Estork [2]

1. INTRODUÇÃO

A trajetória deste artigo intitulado "Pedagogia da Autonomia": reflexões e contribuições para a docência na Educação de Jovens e Adultos (EJA), teve início entre os anos 2012-2015, quando cursei a graduação em Pedagogia pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)/Centro de Educação a Distância (CEAD), no Polo de Itajaí, Santa Catarina, Brasil. No transcorrer do curso e das disciplinas cursadas, dentre elas Educação de Jovens e Adultos (EJA), fui conduzida a conhecer as obras de Paulo Freire. Suas frases, tais como "quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender" (FREIRE, 2013, p.25) ficaram gravadas em minha mente. Os pensamentos do educador avivaram em minha alma o desejo de pesquisar, conhecer e escrever sobre ele e sua valiosa contribuição para a educação brasileira.

Em 2017, ao ingressar no curso de Pós-Graduação *latu sensu* em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC), do Centro de Referência em Formação e Educação a Distância, em convênio com a Universidade Aberta do Brasil (UAB), desejei expandir os estudos sobre o educador, filósofo e pedagogo Paulo Freire, que é o Patrono da Educação Brasileira.

Na intenção de pesquisa e na elaboração do projeto sobre EJA levantei a seguinte problemática: Como a obra "Pedagogia da Autonomia" de Paulo Freire pode ser aplicada na docência para a Educação de Jovens e Adultos (EJA)? Há material bibliográfico publicado sobre a formação de educadores para a EJA, tendo como referenciais as práticas pedagógicas propostas por Paulo Freire? Com estes

[1] Professora Doutora em Educação do Instituto Federal de Santa Catarina-IFSC, e-mail: eliane.camillo@ifsc.edu.br
[2] Graduada em Biblioteconomia pela FESPSP, Graduada em Pedagogia pela UDESC, Especialista em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de EJA-PROEJA pelo IFSC-CERFEAD/ UAB, e-mail: vera244@gmail.com

questionamentos, verifiquei que há publicações sobre a temática, mas este artigo faz uma delimitação, tendo como foco a obra "Pedagogia da Autonomia".

O objetivo geral deste trabalho foi estudar a obra "Pedagogia da Autonomia" de Paulo Freire e sua contribuição para a docência na EJA, e teve como objetivos específicos refletir sobre tal obra e apresentar suas contribuições para a docência na EJA, e analisar trabalhos relacionados ao tema para verificar a influência de Paulo Freire na formação de professores/as da EJA.

Para a produção deste artigo analisei a obra "Pedagogia da Autonomia" de autoria de Paulo Freire e constatei que a mesma contribui para a formação de professores e de professoras, em especial, professores e professoras da EJA, pois o autor pensa a educação de forma emancipatória com o viés de que ensinar exige respeito aos saberes dos educandos e das educandas. A publicação foi escrita após Paulo Freire afastar-se do cargo de Secretário de Educação da Cidade de São Paulo e vivenciado o que os professores e as professoras ensinavam em sala de aula. A obra se tornou material de referência e base de leitura para todos os/as professores/as. Na introdução, o autor manifesta o seu desejo: "que o leitor ou a leitora a ele se entregue de forma crítica, crescentemente curiosa" (FREIRE, 2013. p. 19).

Ao deparar-me com a Educação emancipadora de Paulo Freire, identificada espontaneamente nesta obra e também a lacuna que há na formação de professores/as, foi que desejei averiguar a produção deste conhecimento na atualidade, com a temática "Formação de professores para EJA". Para analisar e dialogar com a referida obra, escolhi cinco dissertações do Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que é uma Fundação vinculada ao Ministério da Educação do Brasil. Também analisei o periódico da Universidade de Santa Cruz do Sul, do Rio Grande do Sul, intitulado "Reflexão e Ação: Dossiê II: Paulo Freire, 20 anos de presença/ausência", e escolhi o artigo "O Valor da Prática em Paulo Freire" da autoria de Luíza Cortesão, para enriquecer o conhecimento das práticas educativas freirianas.

Este artigo é composto pela seguinte estrutura: seção 1 - Introdução; seção 2 - Metodologia, na qual foi utilizada a pesquisa bibliográfica, com a publicação dos resultados das análises feitas em fontes, como livros e dissertações; seção 3 – O que nos ensina e/ou o que se pode aprender com a obra "Pedagogia da Autonomia"?, em que apresento o meu olhar sobre esta obra de Paulo Freire; seção 4 – O Estado da arte sobre a produção do conhecimento em formação de professores/as para EJA, analisando as cinco dissertações escolhidas e fazendo o diálogo com as ideias freirianas da "Pedagogia da Autonomia"; seção 5 – Considerações Finais.

O presente trabalho é pertinente no atual contexto brasileiro, no qual é posto e imposto pelo Governo os questionamentos sobre o legado de Paulo Freire para a educação. Como querer "banir" das escolas públicas os ensinamentos de uma pedagogia crítica e progressista se nem ainda foram aplicados e vivenciados? Paulo Freire é aclamado em vários países como notável educador e suas ideias já serviram de base para políticas públicas destes países, enquanto que no Brasil não são aplicadas e seus ensinamentos são chamados de "doutrinação marxista". Paulo Freire defendeu que o ensino deve ser plural, com abertura ao diálogo, despertando a curiosidade e a criatividade. Seus exemplos de bem-querer o ser humano e de educador preocupado em utilizar a teoria e a prática, permitem que os/as educadores/as, especialmente na EJA, sejam agraciados/as com seus saberes, que tenham o desejo de "ser mais" e tenham base para prosseguir com fé, amor pelo trabalho e pela vida.

Nessa seção vimos que este trabalho teve início a partir do meu questionamento e a busca por respostas sobre o legado e a obra de Paulo Freire pelos/as educadoras/as; na seção seguinte veremos o embasamento teórico e a metodologia utilizada.

2. METODOLOGIA

A pesquisa contribui na reconstrução do conhecimento e tem relevância social, promovendo o desenvolvimento do ser humano e o seu bem-estar. Cabe ao pesquisador ou à pesquisadora agir com senso crítico, imaginação e originalidade, permitindo novos enfoques, tanto com o papel da sua pesquisa e no que ela contribui, como diagnosticando a realidade e possibilitando intervenções. Necessário ao pesquisador/à pesquisadora escolher o tipo de pesquisa que se pretende desenvolver, entre eles, a pesquisa bibliográfica, a documental, a exploratória, a pesquisa ação e o estudo de casos. No trabalho, ora apresentado, optei pela tipologia pesquisa bibliográfica.

Segundo ZWIEREWICZ (2014) a pesquisa bibliográfica tem como fonte o resultado de estudos precedentes, publicados, especialmente em livros, artigos científicos, trabalhos de cursos, dissertações e teses.

No Projeto da pesquisa em questão, a metodologia escolhida foi a da pesquisa bibliográfica, analisando e contrapondo a obra "Pedagogia da Autonomia", de Paulo Freire (2013). Com a temática "Formação de professores para EJA" busquei no site da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), trabalhos (artigos, TCCs, dissertações e teses) para analisar e dialogar com a obra "Pedagogia da Autonomia". Busquei pela área da Educação e utilizei para os descritores as palavras "formação de professores para a EJA" e "a docência na EJA", estabelecendo como data inicial o ano de 2014 e a data final o ano de 2017. Em seguida verifiquei os títulos dos trabalhos filtrados, li os

resumos das referidas publicações daquele Banco de Dados. Também realizei a busca de artigos sobre Paulo Freire, publicados no periódico da Universidade de Santa Cruz do Sul, do Rio Grande do Sul, intitulado "Reflexão e Ação: Dossiê II: Paulo Freire, 20 anos de presença/ausência", visando compor o estado da arte da produção do conhecimento, analisando e contrapondo as ideias sobre a docência, contidas na citada obra de Paulo Freire e sua influência nas dissertações e artigo estudados. Por fim, escolhi, li e analisei cinco dissertações que contribuem significativamente para a pesquisa pretendida, para verificar as ideias e influências de Paulo Freire na formação de professores para a EJA.

A seguir, a tabela 1, com as dissertações que foram publicadas entre os anos de 2014 a 2017, e por mim analisadas:

Título	Autor	Ano da defesa	Instituição
Professores iniciantes na educação de jovens e adultos: por que ingressar? O que os faz permanecer?	Angelita Aparecida Azevedo Freitas	2014	Universidade Federal de Ouro Preto (MG)
A concepção freireana sobre a formação continuada de professores: a EJA no município de Chapecó	Suzi Laura da Cunha	2014	Universidade Comunitária da Região de Chapecó (SC)
Ensinando e aprendendo com projetos temáticos: um desafio para a formação permanente de educadores da educação de jovens e adultos	Luiz Renato de Oliveira	2015	Universidade Federal de Santa Maria (RS)
Educação de jovens e adultos: hiatos e assimetrias de universos simbólicos em disputa	Rita de Cassia de Souza da Silva	2016	Universidade Federal do Rio de Janeiro (RJ)
Professores inesquecíveis: fragmentos, experiências, atravessamentos	Myrthes Maria Matos Dantas	2017	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita, de Rio Claro, São Paulo (SP)

Tabela 1. Dissertações analisadas no presente trabalho.

Nessa seção vimos que a pesquisa bibliográfica possibilita a investigação, o estudo e instiga a curiosidade. A disponibilidade de fontes fidedignas permite novos descobrimentos e questionamentos; na próxima seção veremos uma sinopse da obra "Pedagogia da Autonomia".

3. O QUE NOS ENSINA E/OU O QUE SE PODE APRENDER COM A OBRA "PEDAGOGIA DA AUTONOMIA"?

A obra "Pedagogia da Autonomia" de Paulo Freire propõe aos educadores e educadoras uma prática transformadora/progressista para incentivar mudanças no exercício da docência, promovendo a autoestima do educando/a e possibilitando ao/à educador/a sentir alegria e gratidão pela profissão escolhida.

Como o próprio autor comenta, este livro retoma temas falados e escritos anteriormente pela importância dos assuntos abordados no livro. O interesse pelo ser humano leva Paulo Freire a ter um repensar crítico e contínuo nas questões sociais e na prática educativa. Freire define seu livro como "esperançoso,

mas sem otimismo falso e esperança vã". O autor, na sua reflexão da prática docente, propõe que alguns saberes são indispensáveis à docência, independentemente da postura política do educador.

Nesta obra o educador Paulo Freire descreve o que ele considera essencial para a prática educativa transformadora, expondo quesitos valiosos na formação docente, tais como alguns deles descritos e comentados, a seguir:

"Ensinar exige rigorosidade metódica" (FREIRE, 2013, p. 28): o ensinar a "pensar certo" desperta a curiosidade e a criticidade em seus educandos. É produzir conhecimento a partir do ensinar e aprender o conhecimento existente. O/a educador/a não deve ser um/a professor/a memorizador/a ou repetidor/a, sem conectar o que ensina com a realidade e sem construir mais conhecimentos a partir do que foi ensinado. É necessário ser crítico, humilde e persistente, e estar aberto ao questionamento alheio.

"Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos" (FREIRE, 2013, p. 31): o/a professor/a e a escola respeitam e entrelaçam os saberes dos/o educando/as ao ensino dos conteúdos, aproveitando experiências e vivências que facilitam e enriquecem o aprendizado, discutindo com eles a relação desses saberes. Deve-se levar em conta as questões reais vividas pelos/as alunos/as e dar-lhes a liberdade de trazê-las para a sala de aula, bem como permitir serem inseridas nas matérias, para que possam pensar e discutir sobre elas, tornando-os/as educandos/as ativos/as e construtores/as do seu conhecimento.

"Ensinar exige a corporificação das palavras pelo exemplo" (FREIRE, 2013, p. 35): ser autêntico ao ensinar, transmitindo ao/à aluno/a seriedade em seu comportamento, demonstrando coerência entre o falar e o fazer. O/A educador/a age de acordo com suas palavras. Não vai atrás daquele velho ditado: "faça o que eu digo, mas não faz o que eu faço". As palavras aliadas às ações conseguem produzir ouvintes (alunos/as) capazes de entender, de produzir e de transmitir estes ensinamentos. É praticar o que ensina, é dar o exemplo.

"Ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação" (FREIRE, 2013, p. 36): o/a professor/a que busca uma formação permanente aceita o novo conhecimento que não pode ser desconsiderado, preserva o velho conhecimento que mantém sua validade e rejeita qualquer tipo de discriminação. É tarefa do/a educador/a conduzir o/a educando/a a compreensão de que as práticas preconceituosas repudiam a democracia.

"Ensinar exige reflexão crítica sobre a prática" (FREIRE, 2013, p. 39): na formação permanente o educador tem uma postura autocrítica e dinâmica, quanto mais se questiona e procura saber a razão de suas ações, mais se torna capaz de mudar em vários aspectos necessários para sua transformação e para o enriquecimento da aprendizagem.

"Ensinar exige humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educadores" (FREIRE, 2013, p.65): reconhece que a defesa de seus direitos e dignidade como educador/a faz parte de sua prática docente, respeitando o/à educando/a, sua curiosidade, sua identidade e seu direito de ser. É inaceitável o que impõe muitas vezes pelo poder público, o descaso com a educação e que não há o que se fazer. A luta dos/das educadores/as pelos seus direitos e sua dignidade é um momento relevante da prática educativa. Se faz necessário humildade para conviver com os diferentes e as diferenças, para lidar com o/a aluno/a tímido/a, aguçando a sua curiosidade e a sua criatividade.

"Ensinar exige alegria e esperança" (FREIRE, 2013, p. 70): a alegria é necessária à educação para que educadores/as e alunos/as sobreponham obstáculos do ensino/aprendizagem. Esperança vem do verbo esperançar que significa almejar, sonhar, agir, buscar. É o contrário do verbo esperar. O/A educador/a que desenvolve este atributo não cruza os braços inconformado com a situação/ realidade encontrada. Ele/Ela inquieta-se, produz e vence as adversidades.

"Ensinar exige a convicção de que a mudança é possível" (FREIRE, 2013, p.74): o/a educador/a deve reconhecer o seu papel no mundo, de inovador/a, transformador/a, com a consciência de que deve constatar e também intervir, com a possibilidade de mudar, mesmo que dificilmente, mas possivelmente e tendo esta premissa como ponto de partida para planejar ações político-pedagógicas, tal como o autor citou: "Constato não para me adaptar, mas para mudar" (FREIRE, 2013, p.75).

"Ensinar exige curiosidade" (FREIRE, 2013, p.82): a pedagogia freiriana incentiva a curiosidade do/a educando/a e do/a educador/a, estimulando a imaginação, a intuição e a reflexão crítica, mantendo uma relação de questionamento e diálogo, respeitando o espaço do indivíduo. "Sem a curiosidade [...] não se aprende e nem se ensina" (FREIRE, 2013, p. 83).

"Ensinar exige segurança, competência profissional e generosidade" (FREIRE, 2013, p.89): O/A professor/a preparado tem força moral para o exercício de suas atividades pedagógicas em um clima de disciplina, porém de liberdade e de responsabilidade. A preparação contínua do/a docente e sua competência profissional é fundamental no seu papel de educador/a, mantendo o respeito por si mesmo e pelos/as alunos/as, com humildade e altruísmo.

"Ensinar exige comprometimento" (FREIRE, 2013, p.94) : é requerido do/a educador/a um comportamento ético, com lealdade ao seu ponto de vista, para que haja crédito no ensinar e coerência no agir. A consciência de que o/a professor/a não passa despercebido/a do olhar dos/as seus/suas alunos/as aumenta os cuidados com o seu desempenho. Quanto mais solidária a relação (aluno/a-professor/a), maior a possibilidade de aprendizagem.

"Ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo" (FREIRE, 2013, p.96): a educação não é neutra, é uma "forma de intervenção no mundo". Exige-se dos/as educadores/as tomadas de decisão, ruptura e engajamento a favor da decência, da liberdade e da democracia. Os/As educadores/as promovem a ética enquanto formam educandos/as, dando novos significados aos conhecimentos a eles/as transmitidos, participando de sua realidade de vida, possibilitando-lhes redescobrirem novos caminhos, para que eles/as também intervenham no mundo.

"Ensinar exige saber escutar" (FREIRE, 2013, p.110): Com a globalização o ouvir se tornou mais difícil, com informações sendo "jogadas" diariamente, sem critérios e sem dispositivos de segurança. Para o/a educador/a aprender a ouvir é aprender a falar com o/ aluno/a em vez de para o/a aluno/a, promovendo a interatividade e uma formação mais completa dele/a como ser humano, dando oportunidade a este/esta de manifestar a receptividade da mensagem. Somente o/a educador/a que sabe escutar é que sabe falar com os alunos.

"Ensinar exige querer bem aos/ às educandos/as" (FREIRE, 2013, p.138): é ter sensibilidade à afetividade tanto na prática educativa como na relação equilibrada aluno/a-professor/a, sem interferência no cumprimento de suas responsabilidades e sem medo de perder a ética e a autoridade como educador/a. Segundo Freire, "a afetividade não assusta e a prática pedagógica é transmitir carinho, respeito e dignidade ao/à educando/a" (FREIRE, 2013, p. 138).

Com base nesses tópicos que foram descritos e comentados, notei que, para o autor, o/a educador/a deve não apenas conhecer os conteúdos que serão ministrados, sem transmiti-los de forma mecânica, mas também desenvolver a curiosidade e o senso crítico ao utilizar métodos e materiais de pesquisa, para que os/as alunos/as percebam que "ensinar não é transferir conhecimento, é criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção" (FREIRE, 2013, p. 24).

O autor continua enfatizando que o/a educador/a deve compreender que, ao adentrar os muros da escola, o/a aluno/a traz consigo seus saberes, possui identidade própria e devem ser respeitados. Cabe ao/à educador/a aguçar a curiosidade do/a aluno/a para que ele tenha visão de mundo, desafiando-o/a a desenvolver o potencial de intervir no meio em que ele/a está inserido/a (FREIRE, 2013, p. 53).

Segundo o autor, na efetividade do processo ensino-aprendizagem o/a educador/a transmite suas emoções e sentimentos. Este/a também vive o que ensina e possibilita que os/as alunos/as vislumbrem alguém que os/as encoraja e acredita que eles/elas também são sujeitos da história, bem como responsáveis pelas consequências de seus atos (FREIRE, 2013, p.53). É possível que ambos (educador/a e educando/a) convivam para obter sabedoria e desenvolver a criatividade.

O leitor ou a leitora irá se deparar com afirmações de que ao/à educador/a democrático/a é necessária coerência para diminuir a distância entre o que fala e o que faz (FREIRE, 2013, p.63). Na prática de ensino o exemplo é o melhor aliado do/a educador/a. Atributos como humildade para conviver com as diferenças e os/as diferentes, respeito aos outros, saber escutar, alegria, tolerância, gosto pela vida, disponibilidade à mudança, persistência na luta, recusa aos fatalismos, abertura à justiça e esperança são necessários ao/à educador/a que deseja exercer uma prática pedagógica progressista, que deseja "ser mais".

O autor expõe que deve se valorizar a formação científica e as técnicas aprendidas, todavia sem ser arrogante. O trabalho desenvolvido pelo/a educador/a é uma especificidade humana. Cabe a ele/a incentivar os/as alunos/as a adquirirem saberes da vida concreta, saberes técnicos em diferentes áreas, como a da comunicação e que deve utilizar de meios de comunicação para ensinar, para discutir e dialogar com os/as alunos/as, para que criem o senso crítico necessário à leitura de mundo (FREIRE, 2013, p. 135).

A obra é de grande contribuição aos/às educadores/as (e por que não aos/as educandos/as?), levando-os/as à reflexão sobre a educação que vivenciamos e a educação que pretendemos vivenciar, se estivermos dispostos às mudanças, especialmente no que se refere ao diálogo e ao entendimento das diferenças e dos diferentes.

Nessa seção vimos que a obra "Pedagogia da Autonomia" é relevante para a formação de docentes, divulgando o pensamento de Paulo Freire de buscar a coerência entre a teoria e as práticas pedagógicas; na seção seguinte veremos a análise dos trabalhos escolhidos para dialogar e concordar e/ou contrapor as questões abordadas na referida obra.

4. O ESTADO DA ARTE SOBRE A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS PARA EJA

Tendo como norte averiguar a educação emancipatória e democrática proposta pelo educador Paulo Freire escolhi, li e analisei cinco dissertações que auxiliam na formação de professores para a EJA, relacionando-as com seus respectivos resultados, conforme seguem:

O trabalho intitulado "Professores iniciantes na educação de jovens e adultos: por que ingressar: o que os faz permanecer?" de autoria de Angelita Aparecida Azevedo Freitas, de 2014, tem como problemática de pesquisa: Quais motivações levam os/as educadores/as a ingressar na EJA? O que os/as faz permanecerem nesta modalidade de ensino? O objetivo geral do trabalho é o de estudar a integração e permanência dos/as educadoras/as na EJA na Região de Inconfidentes, Minas Gerais e os objetivos específicos são os de descobrir o que leva os/as professores/as a desejarem atuar na EJA; identificar desafios,

descobertas e aprendizados dos/as professores/as iniciantes na EJA e o que os/as faz permanecerem nesta modalidade de ensino. Os principais referenciais teóricos abordados são: Garcia (1999), que aponta as muitas características em comum apresentadas pelos professores no início da docência, mas que podem também ser diferenciadas de acordo com o contexto no qual estão inseridos. Huberman (1995) que aponta que os/as professore/as iniciantes se deparam com o sentimento de sobrevivência, do "que estou fazendo aqui?" e que face às dificuldades encontradas podem experimentar "o sentimento de descoberta", de começar a sentir-se engajado na profissão e desejar permanecer na carreira. A opinião de Huberman associa-se à opinião de Freire, em que afirma que a grande maioria dos/as professores/as permanece exercendo a sua profissão com uma "força misteriosa, às vezes quase chamada de vocação", mas que não deixa de lutar pelos seus direitos e pelo respeito à dignidade da sua profissão (FREIRE, 2013, p.139).

Nos resultados alcançados com a pesquisa, nota-se que os participantes em princípio não escolheram exercer a sua profissão na EJA. Porém, com o desenvolvimento de suas atribuições, foram descobrindo razões para a sua permanência, relacionadas ao vínculo afetivo criado por meio do convívio e formação dos/as educandos/as, suas experiências e aprendizagens. E ainda, as razões relacionadas ao seu desenvolvimento e satisfação profissional. A autora levanta questões problematizadoras como deparar-se com currículos extensos e aponta para a necessidade dos professores se tornarem sujeitos prático-reflexivos.

De acordo com a primeira questão levantada, Freire (2013) cita que o/a educador/a deve conhecer os conteúdos a serem ensinados, promovendo a curiosidade do/a aluno/a. Contudo, antes disso ele/ela deve criar oportunidades de produção e construção do conhecimento.

Já no segundo problema apresentado (a necessidade dos/as professores/as se tornarem sujeitos prático-reflexivos), verifiquei que na prática de ensino o exemplo será observado pelos/as alunos/as, e que não há lugar para o "faço o que eu digo, mas não faça o que eu faço". Freitas (2014) faz referência a duas professoras iniciantes e consideradas bem-sucedidas da rede pública municipal de uma cidade do Estado do Paraná, que atribuíram sua docência aos/às seus/suas professores/as das séries iniciais, e que as lembranças positivas contribuíram para o desenvolvimento da sua prática educativa em sala de aula. A afirmação de Freitas concorda com Freire, que menciona que "Ensinar exige a corporificação das palavras pelo exemplo" (FREIRE, 2013, p. 35).

Outro trabalho analisado tem como título "A concepção freiriana sobre a formação continuada de professores: A EJA no Município de Chapecó" de autoria de Suzi Laura da Cunha, de 2014, e apresenta os seguintes problemas de pesquisa: Quais os desafios e barreiras na formação continuada de professores/as dentro dos princípios da concepção freiriana de educação? Como ocorreu o

processo de implantação do Movimento de Reorientação Curricular na EJA no Município de Chapecó, Santa Catarina? O objetivo geral foi estudar o processo de formação continuada dos/as professores/as de acordo com a concepção freiriana de educação, por meio de uma pesquisa qualitativa, referentes às mudanças durante o processo de implantação do Movimento de Reorientação Curricular, ocorrido no Município de Chapecó, SC, de 1997 a 2004 e os objetivos específicos são: avaliar as mudanças nas práticas pedagógicas e a formação continuada dos professores/as da EJA. Os principais referenciais teóricos são: Novóa (1995), que cita a formação docente que não se encerra com a conclusão em licenciatura, e que a formação continuada estimula a perspectiva crítico reflexiva; Freire (1996) aponta que a formação permanente dos/as professores/as é o momento fundamental de reflexão crítica sobre a prática, que deve levá-lo/a a uma ação transformadora. As opiniões de Nóvoa e Freire tem em comum a importância da aquisição do conhecimento para a tarefa de ensinar, que permite o desenvolvimento de novos saberes e novas práticas pedagógicas.

Nos resultados alcançados deste estudo destaca-se que o Programa de Movimento de Reorientação Curricular do Município de Chapecó, SC, foi um investimento em educação como um processo de mudança. Os/as educadores/as envolvidos/as apreenderam o conceito da prática pedagógica com referência aos princípios freirianos de diálogo, respeito, não discriminação, reflexão e comprometimento, apesar dos desafios na implementação e continuidade do processo (Movimento de Reorientação Curricular). Na análise do trabalho constatei que a pesquisa foi elaborada a partir da criação do Movimento de Reorientação Curricular, no Município de Chapecó, em Santa Catarina, e descreve o sucesso das práticas educativas na formação continuada de professores/as da EJA daquele município, a partir da concepção freiriana. Descreve a aproximação entre a teoria e a prática, a reflexão do ser e fazer docente, consideração pelo/a educando/a e pelos saberes que ele/a possui. Como contraponto, menciona os desafios encontrados, dentre eles a resistência para o novo, para as mudanças propostas, ocorrida por parte inclusive da equipe de coordenação; algumas vezes tal resistência decorre do medo de enfrentar e viver novas realidades, e outras vezes pela comodidade e/ou pela dúvida no sucesso do trabalho diferenciado.

Segundo a autora Suzi Laura da Cunha (2014), os professores/as devem ser comprometidos e estarem cientes dos desafios que serão encontrados. É necessário preparar estes profissionais para trabalhar nestes espaços educativos, com formação específica, tendo em vista que os/as alunos/as são muitas vezes jovens e adultos/as que estão retornando aos estudos, afastados por anos do aprendizado e da convivência do ambiente escolar. Foi mencionado ainda que faltam políticas públicas para esta modalidade de ensino, e a autora lamenta que tanto ela quanto seus/suas colegas de trabalho não tenham estudado sobre Paulo

Freire durante a formação universitária. Segundo ela, Paulo Freire é "maravilhoso por revelar outra realidade e por tê-la construída como sujeito e possibilidade de organização e transformação".

Diante do exposto, aponto como particularidade a visão humanista de um grupo de educadores e gestores de Chapecó, Santa Catarina, que pensou e fez acontecer a mudança necessária à transformação na aquisição e transmissão do conhecimento, tornando a relação educador/a-educando/a aproximada, promovendo o diálogo e participando da formação continuada. Conforme Freire (2013), a prática pedagógica não se faz apenas com ciência e técnica, mas com tolerância, alegria, respeito aos outros, amor ao próximo, humildade e a esperança. O educador descreve que ensinar exige tanto a convicção de que a mudança é possível quanto o risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação (FREIRE, 2013, p. 36 e 74).

O trabalho intitulado "Ensinando e aprendendo com projetos temáticos: um desafio para a formação permanente de educadores da educação de jovens e adultos" de autoria de Luiz Renato de Oliveira, de 2015, e tem o seguinte problema de pesquisa: Quais os desafios e projetos de trabalho com jovens adultos na formação permanente (EJA), considerando suas realidades e experiências na construção do saber para um aprendizado mais alegre e participativo? O objetivo geral da pesquisa é analisar a EJA de uma escola da rede Pública Estadual de Santa Maria, no Rio Grande do Sul, observar os desafios da educação de jovens e adultos, usando a leitura de mundo, de acordo com a visão deles em "projetos temáticos", tornando-os mais alegres e participativos, e ainda valorizar a formação permanente dos educadores. Os objetivos específicos são os de mostrar aos educadores a necessidade de levantar os conhecimentos relacionados ao cotidiano do/a aluno/a e incentivar a formação permanente e específica dos/as educadores/as da EJA.

Os principais referenciais teóricos do trabalho são: Segundo Freire (2011a) ensinar, aprender e pesquisar fazem parte do conhecimento e toda pessoa é um ser inacabado, com potencial de intervir no mundo e nele fazer a transformação necessária para o bem viver. De acordo com Antunes (2012), os projetos também pode ser usados para descobrir conceitos e conteúdos, bem como, estarem inseridos em programas de serviços comunitários e campanhas de solidariedade, contribuindo com a vida dos jovens e adultos em uma sociedade que requer constante mudanças e necessita de pessoas criativas e de pessoas que respeitem as diferenças. Henz (2012) afirma que aprendendo a falar umas com as outras, as pessoas, incorporam as diferentes visões de mundo que lhe são peculiares. As opiniões de Antunes e Henz vão ao encontro do que afirma Freire (1998) ao mencionar que a leitura de mundo precede a leitura da palavra. Além de estudar as obras de Freire, o autor recorreu às leituras de Carlos Rodrigues

Brandão, Antonio Carlos Gil, Evandro Ghedin, Stella Maris Bortoni-Ricardo e Maria Cecília de Souza Minayo.

O estudo apresentado neste projeto contribuiu para que os educadores envolvidos desenvolvessem a necessidade de dialogar, identificar dificuldades e soluções nas relações entre educandos e educadores e no desenvolvimento de trabalhos temáticos; e ainda, a necessidade de formação permanente e específica para educadores da modalidade EJA. Na análise do trabalho constatei que o autor percebeu, durante os encontros de formação continuada junto com seus/suas colegas educadores/as, que poderiam tornar mais significativo o currículo da EJA naquela escola, desfrutando dos saberes de vida dos/as alunos/as e a leitura de mundo que eles/elas faziam. Estes encontros foram o embrião para o desenvolvimento dos Projetos Temáticos e a despertaram a sensibilidade por parte dos/as professores/as que se interessaram em trabalhar com os/as alunos/as, utilizando a pesquisa como meio de dar a eles/elas a oportunidade de serem pessoas felizes e se sentirem acolhidos/as em meio às adversidades, como exclusão do ensino regular e ou exclusão social. Houve a preocupação em aguçar a curiosidade dos/as alunos/as utilizando a abordagem da pesquisa para que não fossem repassados conteúdos sem significado para os/as alunos/as.

A iniciativa destes/as educadores/as em trabalhar Projetos Temáticos converge com o que Freire (2013), diz: "Não há ensino sem pesquisa e nem pesquisa sem ensino" e esta belíssima iniciativa de um grupo de educadores/as gaúchos/as vai ao encontro da pedagogia freiriana, quando diz que é preciso respeitar os saberes dos/as alunos/as, valorizando as experiências que cada um traz na bagagem de casa para a escola. O educador Paulo Freire já nos anos de 1960, quando ensinava os/as trabalhadores/as de Recife em Pernambuco e em Angicos no Rio Grande do Norte, entendia que era necessário alfabetizar utilizando os recursos que os/as alunos/as conheciam e vivenciavam. Esta nova abordagem obteve sucesso, e atualmente quando os/as professores/as trabalham com os "Temas Geradores" propostos por Paulo Freire, permitem que os/as alunos/as exponham de forma participativa as suas experiências e vivências, contribuindo no processo da produção do conhecimento, estimulando a curiosidade e gerando saberes. Cortesão (2018) relata que Paulo Freire ensinou que a pesquisa e a ação acontecem simultaneamente e que as utilizou durante o seu trabalho como educadora. Freire (2013) menciona que "ensinar exige respeito aos saberes dos educandos e também curiosidade" (FREIRE, 2013, p. 31 e 82).

Dentre os trabalhos escolhidos foi analisado também o intitulado "Educação de jovens e adultos: hiatos e assimetrias de universos simbólicos em disputa" de autoria de Rita de Cassia de Souza da Silva, de 2016, e tem a seguinte problemática de pesquisa: A modalidade EJA leva em consideração a diversidade de valores culturais, sociais e econômicos do/a educando/a? O referido trabalho

apresenta como objetivo geral estudar o impacto da diversidade de valores culturais, sociais e econômicos dos/as educando/as nas práticas pedagógicas da EJA do Município de Duque de Caxias, no Rio de Janeiro, e como objetivos específicos pesquisar os diferentes tipos de conflitos existentes na EJA de Duque de Caxias, RJ, e discutir sobre a necessidade de espaços argumentativos na EJA, para minimizar os conflitos existentes. Os principais referenciais teóricos são: Oliveira (2011) discute que as opiniões ainda são vistas com status inferior, numa sociedade em que predominam as informações da realidade, como status de verdade, levando para o ambiente escolar essas "verdades" se revelam de forma autoritária tanto por parte dos/as professores/as quando dos/as alunos/as, impedindo o diálogo, a formação de cidadãos críticos e a ressignificação de práticas participativas. Perelman (2004) afirma que, para uma participação efetiva dos indivíduos e a possibilidade de posicionamentos éticos, é necessário criar elos entre eles e a coletividade. Bourdieu (2011) afirma que a escola ainda é um lugar de exclusão. Diante das opiniões de Oliveira, Perelman e Bourdieu acrescenta-se a contribuição de Freire, que discorre sobre a importância do respeito às diferenças e aos diferentes; que os/as educadores/as devem autoavaliarem para não ultrapassar os limites da decência e coerência; que ninguém é superior a ninguém; e, que a arrogância e a falsa superioridade de uma pessoa sobre a outra, de um gênero sobre o outro, de uma cultura sobre a outra, é uma transgressão do "ser mais" (FREIRE, 2013, p. 118).

Nos resultados alcançados concluí que a pesquisa mostrou que a EJA tem sua importância na prática pedagógica para construir pontes de diálogos, para satisfação de interesses diversificados dos/as educandos/as com o intuito de inseri-los no contexto político e de transformação social. Verifiquei que ainda há resistência às mudanças por parte de educadores/as de visão tradicional, que consideram o universo do/a educando/a à parte do processo educativo. Há também educadores/as que aproveitam as vivências dos/as alunos/as como primeiros passos na introdução de conteúdos.

Na análise do trabalho observei que a pesquisa permitiu à autora entrevistar professores/as que convivem com o universo plural (social, cultural, econômico, etc) de seus/as alunos/as. O município de Duque de Caxias (RJ), possui 40 escolas com a modalidade de Educação de Jovens e Adultos, e para a pesquisa foram selecionadas duas escolas localizadas em Imbariê. Foi diagnosticado pelas entrevistas que a maioria dos professores/as ainda impõem a educação bancária aos/às seus/suas educandos/as.

Diante deste quadro, a autora elencou as seguintes situações problema: educadores/as com ações em atividades individualistas e conteudistas, cuja figura central é a do/a professor/a; evasão escolar por conta dos/as alunos/as estarem no mercado de trabalho e trabalharem durante muitas horas; os mais jovens

acabam desistindo pelo desemprego dos pais; alunos/as estarem sem estudar por muito tempo, o que acaba resultado em baixo rendimento e desinteresse em continuar a estudar; a baixo autoestima; as alunas engravidarem; a escola ficar longe do trabalho, ocorrendo atrasos e consequentemente desânimo; alguns professores e algumas professoras mostram-se autoritários/as, pois argumentam que os/as adolescentes e adultos/as não possuem maturidade para estabelecer acordos quando surgem conflitos, necessitando dos/as próprios/as professores/as estabelecerem regras de mediação.

Ao serem questionados sobre as práticas pedagógicas da EJA, professores/as demonstraram o desejo de que houvesse um currículo e práticas pedagógicas próprias para a EJA, apontando falta de estrutura, como falta de material adequado, e também mencionaram que a prioridade de material é para o ensino regular diurno; alegaram que em muitas turmas é difícil dar aula, pela diferença de idade entre os/as alunos/as, que são adolescentes, adultos/as e idosos/as. Alguns professores e algumas professoras apontaram que muitos/as alunos/as não tem tradição familiar de estudar e não veem valor no estudo, pensam no imediato e na necessidade de um trabalho, pois não tem visão de mundo e ficam no "seu mundinho". Mencionado por um professor que a escola ainda é considerada lugar de castigo, onde se ditam normas e tem que responder de cabeça baixa. Disseram também que não é um lugar que se vai para desfrutar do aprendizado e de um espaço democrático.

A obra "Pedagogia da Autonomia" foi a última escrita em vida por Freire, e a primeira edição foi publicada em 1996. O autor descreve características importantes para os/as educadores/as, nas quais ele chama de "saberes necessários à prática educativa". Cortesão (2018) menciona que para Paulo Freire a prática é o "campo onde se movimenta o/a educador/a" e ensina a ver além da teoria.

Diante das problemáticas levantadas nas duas escolas públicas do Município de Duque de Caxias, na Baixada Fluminense, é de grande valia a educação progressista e libertadora, onde o/a professor/a é um agente transformador em um mundo em constante mudanças. Ele/a deseja que seus/suas alunas sejam cidadãos/ãs conscientes de seus atos, assumindo responsabilidades que lhe garantirão liberdade para aprender e reaprender. Para Freire (2013) "quem pensa que não há esperança para a mudança perdeu seu endereço na história" (FREIRE, 2013, p. 21). O autor continua enfatizando que os/as alunos/as ao adentrarem os muros da escola trazem consigo suas experiências e a vivência do lugar aonde residem. Estas experiências e vivências devem ser respeitadas e aproveitadas no desenvolver dos conteúdos e no dia a dia letivo. Ainda segundo Freire (2013) o aguçar da curiosidade traz benefícios ao/à educador/a que deve estimular em seus/suas alunos/as a curiosidade para a reflexão crítica, para que haja entre educador/a e educando/a oportunidades para as trocas dialógicas, que

contribuirão para as respostas que os/as alunos/as procuram e que para ambos é um processo inacabado. Não deve haver no/a professor/a a postura de tolher o/a aluno/a, mas sim de estimulá-lo/a a criar e a se superar, estar apto às novas descobertas. Freire (2013) descreve que "Ensinar exige alegria e esperança" e que "Ensinar exige reflexão crítica sobre a prática"(FREIRE, 2013, p. 39 e 70).

O trabalho intitulado "Professores inesquecíveis: fragmentos, experiências, atravessamentos", de autoria de Myrthes Maria Matos Dantas, de 2017, e tem como problemas de pesquisa: Quais experiências tornam determinados professores inesquecíveis? De que forma as relações afetivas entre alunos/as e professores/as podem transformar a vida dos alunos, tornando-as significativas? O referido trabalho apresenta como objetivo geral compreender quais ações, relações, emoções e/ou experiências tornam determinados/as professores/as inesquecíveis para seus alunos. A pesquisa foi realizada em Poços de Caldas, Minas Gerais, e como objetivos específicos identificar na relação educador/a-educando/a a afetividade como elemento de experiência positiva e duradoura; avivar e narrar as ações e experiências que contribuem na formação do/a aluno/a.

Os principais referenciais teóricos são: Larrosa Bondía (2007), que afirma ser importante preparar o/a aluno/a para a vida, e que a mesma precisa ser um mundo de relações, possibilitando ao/à aluno/a dar sentido à sua existência. Segundo Wallon (1989), a emoção é a forma mais expressiva de afetividade e que se o/a educador/a perceber o que está acontecendo com o/a aluno/a em sala de aula, ele usará esta percepção para produzir conhecimento e interação. Para Vigotsky (1998), o diálogo e a troca de experiências devem ser construídos com afetividade e que são imprescindíveis no processo ensino-aprendizagem. Segundo Benjamin (1994), a emoção é o elemento essencial na formação da memória e as experiências adquiridas transformam e permitem novos significados à pessoa.

Os resultados alcançados apontam que os/as professores/as inesquecíveis trabalham com emoção e conseguem transformar sua aula com conteúdos, por vezes entediantes, em momentos prazerosos cujo tempo certamente não apagará da memória dos/as alunos/as a imagem de um/a educador/a que tocou a vida deles de forma criativa e positiva, permitindo que eles/elas também se sintam capazes e positivos/as. Freire (2013), descreve que, para a prática educativa, é necessário ensinar com segurança, competência profissional e generosidade, e que ao ensinar queira-se bem aos/às educandos/as. Percebe-se que na modalidade de Educação de Jovens e Adultos a afetividade possibilita que as práticas educativas sejam marcadas por relacionamentos de diálogo e compreensão, uma vez que os/as educandos/as são pessoas adultas e tem vivências múltiplas. Freire (2013), menciona que o/a educador/a deve ser um realizador de sonhos, e essa

premissa vem ao encontro do que os/as educandos/as da EJA necessitam, quando muitos de seus sonhos foram frustrados e precisam reaprender a viver e a sonhar.

Nessa seção vimos que a educação emancipadora, proposta e ensinada na obra "Pedagogia da Autonomia" é observada e aplicada por alguns/as educadores/as, e que ainda em nossos dias persiste o processo educativo engessado, em que o/a aluno/a é mero objeto da história.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nas experiências apresentadas nos trabalhos analisados e nas próprias experiências do educador Paulo Freire, apresentadas na obra "Pedagogia da Autonomia", verifiquei a influência da educação freireana na formação de alguns professores da EJA, bem como o desejo de colocar em prática seus ensinamentos. O estudo realizado aponta dificuldades, tais como: a falta de estrutura e material adequado nas escolas, de currículos e práticas pedagógicas próprias para a EJA, e ainda a pluralidade nesta modalidade de ensino, incluindo a diferença de idade entre os alunos, falta de tradição familiar no estudar, dificuldades econômicas e o desejo de um certificado desvinculado do empenho em estudar. Como contraponto, verifiquei que há professores comprometidos, mencionando dentre eles os educadores/as de Chapecó, Santa Catarina, (citados na dissertação "A concepção freiriana sobre a formação continuada de professores: A EJA no Município de Chapecó" de autoria de Suzi Laura da Cunha, de 2014), que pensaram nos anos 90 em transformar a realidade das práticas educativas das escolas do município, criando possibilidades de produzir conhecimentos, em vez de simplesmente transferi-los mecanicamente.

Destaco que, nestes mais de cinquenta anos em que a educação brasileira é agraciada com a obra de Paulo Freire, ainda seja desconhecida, vivida e transmitida pelos/as próprios/as educadores/as brasileiros/as, pois na maioria das vezes o que se ouve e o que se vê são frases e citações do referido educador em trabalhos e dissertações, sem a disseminação e o desejo da aplicação de seus ensinamentos no cotidiano escolar e na sociedade como um todo.

Aos professores e às professoras que trabalham e aos iniciantes na Educação de Jovens e Adultos - EJA, espero que este artigo venha contribuir na sua formação e na aplicação em sala de aula, estimulando a leitura e a reflexão da obra "Pedagogia da Autonomia", como um presente a ser aberto e desfrutado na caminhada do ensino-aprendizagem, por toda a vida, bem como, provoque uma prática educacional libertadora que reconheça o /a aluno/a como sujeito ativo/a do processo de ensino e incentive os/as educadoras/as a buscarem atitudes autocríticas e criativas, para contribuir com o ambiente em que atua e vive, de forma democrática e transformadora e que, de acordo com Cortesão (2018), Paulo Freire por ter trabalhado com a educação de adultos, constatou a

necessidade da prática articulada aos interesses e problemas dos/as alunos/as, entendendo-os/as e valorizando-os/as, para criarem possibilidades de tornarem-se sujeitos crítico-reflexivos/as e cidadãos/ãs conscientes.

Referências

ANTUNES, Celso. **Na sala de aula**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BARRETO, Vera. **Paulo Freire para educadores.** São Paulo : Arte & Ciência, 1998.

BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política:** ensaios sobre literatura e história da cultura. Obras escolhidas, v.1,p.15, 7ª ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1994.

BOURDIEU, Pierre. **A miséria do mundo.** Petrópolis: Vozes, 2011.

BRASIL. LEI Nº 12.612 DE 13 DE ABRIL DE 2012. **Declara o educador Paulo Freire Patrono da Educação Brasileira**. Brasília,DF, abr. 2012. Disponível em: ‹http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/222-537011943/17681-paulo-freire-e-declarado-o-patrono-da-educacao-brasileira›. Acesso em: 11 abr. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. PROEJA: Formação inicial e continuada/Ensino fundamental **Documento base.** Brasília: MEC/SETEC, 2007.

CORTESÃO, Luiza. O valor da prática em Paulo Freire. In: **Reflexão e Ação.** Santa Cruz do Sul (RS) : UNISC v.26, n.1, p.165-178, jan./abr. 2018.

CUNHA, Suzi Laura da. A concepção freiriana sobre a formação continuada de professores: a EJA no município de Chapecó. 28/08/2014. 114f. **Dissertação.** Mestrado em Educação. Universidade Comunitária da Região de Chapecó. Disponível em ‹https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=537942› Acesso em 28 jul. 2018.

DANTAS, Myrthes Maria Matos. Professores inesquecíveis: fragmentos, experiências, atravessamentos. 31/08/2017. 131f. **Dissertação.** Mestrado em Educação. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita (Rio Claro). Disponível em ‹https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5254529› Acesso em 28 jul.2018.

FEITOSA, Sonia Couto Souza. **Método Paulo Freire:** princípios e práticas de uma concepção popular de educação. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 1999.

FREIRE, Paulo. Educação de Adultos: algumas reflexões. In: **Educação de Jovens e Adultos**: teoria, práticas e propostas. Orgs: Moacir Gadotti & José Romão. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática docente. 29. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários á prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011a.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 47.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

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

FREITAS, Angelita Aparecida Azevedo. Professores iniciantes na educação de jovens e adultos: por que ingressar? O que os faz permanecer? 21/02/2014. 163p. **Dissertação.** Mestrado em Educação. Universidade Federal de Ouro Preto. Disponível em ‹https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=537942› Acesso em 28 jul. 2018.

GARCIA, C. M. **Formação de professores:** para uma mudança educativa. Porto: Porto, 1999.

_____. Educação e Cultura: (Des)encontros entre o "Eu" e o outro. In ANDREOLA, Balduino, GHIGGI, Gomercindo, HENS, Celso Ilgo (Org). **Diálogos com Paulo Freire**: ensaios sobre educação, cultura e sociedade. Pelotas/RS: Editora da UFPEL, 2012. p. 67-92.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto, Portugal: Porto Ed., 1995.

LARROSSA BONDÍA, J. **Acerca de la experiência.** Conferência. Instituto Nacional de Formación Docente. Mar del Plata, 2007.

NÓVOA, Antonio. **Vidas de Professores**. Portugal: Porto, 1995.

OLIVEIRA, Luiz Renato de. Ensinando e aprendendo com projetos temáticos: um desafio para a formação permanente de educadores da educação de jovens e adultos. 31/08/2015. 127f. **Dissertação** (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria. Disponível em ‹https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/ consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2528687o› Acesso em 28 jul. 2018.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação.** Campinas, set/dez. n.12, 1999.

OLIVEIRA, Renato José. **A ética no discurso pedagógico da atualidade**. Niterói: Intertexto, 2011.

PERELMAN, Chaim. **Retóricas.** São Paulo: Martins Fontes, 2004.p.139-140.

RAMOS, Magda Camargo Lange. **Seminário de pesquisa e intervenção II.** Florianópolis : IFSC, 2014.

REFLEXÃO e AÇÃO: Dossiê II: Paulo Freire, 20 anos de presença/ausência: contribuições para desafios atuais da educação. Santa Cruz do Sul (RS): UNISC v.26, n.1, jan./abr. 2018. (Disponível em ‹https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/issue/view/4› Acesso em 28 jul. 2018.

SILVA, Rita de Cassia de Souza da Educação de jovens e adultos: hiatos e assimetrias de universos simbólicos em disputa. 18/03/2016. 130f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. Disponível em ‹https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3260113› Acesso em 28 jul. 2018.

SPESSATO, Marizete Bortolanza. **Letramentos.** Florianópolis: IFSC, 2014. 72p.

VIEIRA, E.F.C. Evasão escolar no curso do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). 2009. 61 f. **Dissertação** (Mestrado em Ciências) – Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Disponível em:‹http://cursos.ufrrj.br/posgraduacao/ppgea/files/2015/07/Edna-Ferreira-da-Costa-Vieira.pdf› Acesso em: 13 abr. 2018.

WALLON, H. **As origens do pensamento na criança**. São Paulo: Manole, 1989.

ZWIEREWICZ, Marlene. **Seminário de pesquisa e intervenção I.** Florianópolis: IFSC, 2014. 86p.

_____. **Seminário de escrita.** Florianópolis: IFSC, 2014. 35p.

ÍNDICE REMISSIVO

A

adolescência, 23, 37, 56, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 187
agricultores, 12, 43, 70
agricultura, 68
alfabetizar, 12, 133, 134, 223, 362
amazônicas, 65
ambiente educacional, 150, 155, 237, 260, 266
amorosidade, 9, 114, 115, 116, 117, 119, 120, 121, 122, 123, 134, 165, 168
aprendizagem, 15, 18, 21, 30, 32, 33, 34, 37, 40, 45, 46, 60, 98, 99, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 117, 120, 121, 122, 124, 148, 149, 150, 151, 155, 156, 159, 161, 166, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 187, 194, 196, 215, 223, 225, 226, 227, 228, 231, 237, 250, 255, 256, 257, 259, 260, 261, 265, 266, 269, 271, 272, 273, 274, 277, 278, 286, 288, 290, 292, 293, 295, 296, 297, 300, 301, 303, 305, 307, 308, 309, 311, 312, 313, 324, 330, 333, 342, 344, 346, 347, 355, 356, 357, 365, 367, 369
ato de amor, 4, 9, 10, 24, 33, 61, 64, 66, 79, 98, 115
autismo, 278, 279, 280, 281, 284, 286, 287, 288, 289

B

Base Nacional Comum Curricular
BNCC, 204, 205, 213, 214, 216, 254, 255, 258, 261, 262, 263, 264, 265, 266, 267

C

carta pedagógica, 12, 15, 33
ciências, 114, 128, 129, 264, 318, 322, 329
competências, 26, 101, 153, 160, 169, 235, 256, 262, 263, 265, 266, 268, 270, 271, 273, 274, 284, 307
comunidade escolar, 109, 148, 151, 153, 154,
Constituição Federal
Constituição, 26, 100, 112, 183, 185, 201, 227, 235, 262, 282, 294, 306, 339, 344, 349
criança surda, 217, 223, 224, 225, 226, 227, 229, 230, 231, 235
cultura, 13, 29, 34, 35, 36, 44, 52, 53, 56, 64, 65, 69, 72, 79, 90, 92, 100, 103, 134, 143, 163, 164, 165, 176, 178, 183, 195, 217, 223, 224, 226, 227, 234, 291, 296, 305, 307, 309, 316, 317, 318, 319, 320, 321, 322, 323, 324, 332, 334, 340, 363, 368, 369

D

debates pedagógicos
debate pedagógico, 127, 149, 306
deficiências, 218, 222, 232, 280, 282, 283, 284, 285, 288, 311
desenvolvimento, 21, 23, 25, 28, 31, 32, 47, 61, 66, 78, 79, 99, 100, 101, 103, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 116, 117, 120, 121, 129, 133, 134, 138, 139, 140, 145, 150, 152, 153, 154, 155, 161, 162, 163, 164, 171, 173, 174, 175, 176, 178, 187, 193, 195, 205, 206, 209, 210, 212, 214, 217, 218, 221, 224, 225, 226, 228, 229, 230, 231, 233, 236, 237, 239, 240, 241, 247, 250, 252, 255, 257, 258, 260, 261, 262, 263, 265, 272, 273, 274, 275, 282, 283, 284, 285, 287, 288, 289, 294, 296, 298, 301, 304, 305, 307, 308, 311, 313, 318, 330, 339, 342, 344, 352, 359, 360, 362
docência, 12, 16, 55, 102, 114, 115, 116, 117, 119, 123, 124, 136, 250, 350, 351, 353, 354, 358, 359

E

educação básica, 25, 50, 57, 59, 60, 61, 62, 98, 102, 103, 110, 185, 186, 188, 193, 201, 205, 221, 238, 249, 260, 291, 293, 294, 303, 336, 339, 340, 347, 349, 350, 351, 363, 366, 367, 368, 370
educação escolar, 48, 161, 256, 267
educação especial, 227, 232, 278
educação infantil, 45, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 131
educação pública, 126, 307
Educação de Jovens e Adultos EJA, 8, 161, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 291, 293, 303, 336, 337, 339, 340, 341, 344, 347, 348, 349, 350, 351, 352, 353, 358, 359, 360, 361, 362, 363, 364, 366, 367, 368
ensino público, 152, 203, 306
escola, 9, 10, 13, 15, 16, 28, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 45, 49, 55, 56, 57, 58, 64, 84, 90, 93, 98, 99, 101, 103, 105, 106, 109, 113, 119, 124, 132, 133, 134, 136, 140, 143, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 162, 169, 170, 172, 173, 180, 181, 184, 185, 186, 188, 190, 191, 193, 196, 198, 199, 202, 204, 213, 216, 226, 228, 231, 232, 233, 234, 236, 237, 239, 241, 246, 249, 252, 256, 257, 258, 259, 260, 261, 263, 264, 268, 269, 270, 271, 272, 273, 274, 275, 276, 278, 282, 283, 284, 285, 286, 287, 288, 290, 295, 297, 300, 302, 303, 304, 305, 306, 307, 308, 311, 312, 313, 314, 317, 324, 325, 326, 327, 328, 329, 330, 331, 332, 334, 335, 339, 345, 346, 354, 357, 361, 362, 363, 364, 365
ética, 25, 31, 48, 90, 91, 92, 94, 95, 96, 97, 122, 130, 204, 213, 214, 215, 263, 271, 325, 330, 356, 357, 369
evasão escolar, 151, 188, 191, 331, 364

F

família, 13, 14, 19, 20, 22, 23, 39, 56, 57, 90, 91, 93, 99, 100, 103, 104, 106, 151, 187, 191, 195, 197, 199, 222, 228, 230, 281, 283, 284, 286, 287, 288, 294, 301, 303, 307, 326, 339, 345
filosofar, 42, 82, 84, 86, 87
filosofia, 34, 42, 49, 82, 83, 85, 86, 87, 127, 128, 129, 137, 318
Freire, 7, 9, 10, 12, 13, 14, 16, 18, 21, 27, 31, 39, 50, 51, 53, 55, 56, 57, 59, 64, 102, 103, 104, 107, 108, 109, 115, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 132, 133, 134, 135, 136, 161, 164, 165, 166, 167, 168, 176, 178, 179, 224, 258, 259, 267, 292, 295, 296, 304, 315, 324, 325, 326, 327, 329, 330, 331, 349, 350, 351, 352, 353, 354, 357, 358, 359, 360, 361, 362, 363, 364, 365, 366, 367, 368, 369

G

Gadotti, 65, 156, 368
Geografia, 35, 36, 37, 51, 203, 204, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 216, 264, 316
gestão democrática, 148, 149, 151, 152, 154, 156, 157, 158, 160
gestão escolar, 148, 149, 150, 152, 154, 157, 259, 261
gestor escolar, 149, 150, 153, 154, 155, 159, 160

H

História da Filosofia, 82

I

Identidade, 64, 181
identidade cultural, 28, 50, 53, 55, 56, 60, 62, 71, 80
inclusão, 2, 100, 109, 140, 144, 185, 217, 223, 227, 228, 229, 230, 231, 233, 234, 235, 236, 260, 278, 280, 283, 284, 285, 286, 287, 288, 289, 340
INEP, 192, 202, 293
infância, 56, 100, 101, 103, 109, 110, 111, 138, 146, 181, 187, 222, 236, 279, 280
instituições de ensino, 92, 103, 159, 233, 238, 241, 248, 249, 250, 283
Instituto Nacional de Ensino e Pesquisa, 293

L

LDB, 100, 102, 185, 192, 235, 254, 262, 263, 264, 267, 287, 306

M

MEC, 12, 15, 18, 101, 102, 109, 112, 235, 252, 259, 260, 263, 267, 289, 334, 349, 368
Meio Ambiente, 203, 204, 206, 207, 209, 210, 212, 213, 214, 215, 216

O

OMS, 138, 139
organização pedagógica, 149, 155, 156, 285, 340

P

Pedagogia da Autonomia, 16, 18, 54, 56, 102, 134, 180, 276, 292, 303, 350, 351, 352, 353, 354, 358, 364, 366, 367, 368
Pedagogia do Oprimido, 9, 59, 124, 180, 292, 334
pesquisa, 25, 28, 30, 31, 33, 91, 96, 97, 99, 110, 139, 143, 149, 156, 157, 160, 162, 176, 177, 178, 179, 180, 184, 189, 190, 199, 201, 203, 236, 238, 239, 242, 243, 248, 249, 250, 252, 254, 255, 260, 269, 272, 275, 276, 280, 290, 309, 321, 322, 329, 330, 336, 337, 338, 347, 350, 351, 352, 353, 354, 357, 358, 359, 360, 361, 362, 363, 365, 369, 370
política educacional, 153, 282, 293, 348
políticas públicas, 146, 185, 213, 231, 233, 236, 240, 241, 246, 248, 249, 250, 254, 257, 259, 262, 288, 337, 347, 348, 352, 360
prática pedagógica, 12, 21, 31, 34, 98, 102, 104, 105, 106, 107, 108, 122, 148, 149, 161, 170, 180, 229, 247, 288, 300, 344, 357, 360, 361, 363
práticas pedagógicas, 90, 99, 100, 101, 102, 117, 124, 156, 241, 261, 269, 330, 331, 337, 351, 358, 360, 363, 364, 366
preservação, 65, 66, 68, 69, 72, 214, 263
processo pedagógico, 9, 206, 285
psicopedagogia, 290, 291, 301, 303

R

relações humanas, 25, 30, 39, 92, 96, 121, 320

S

sala de aula, 12, 13, 14, 16, 36, 50, 51, 52, 53, 56, 59, 60, 98, 103, 119, 120, 169, 171, 188, 190, 196, 207, 213, 217, 229, 231, 233, 247, 261, 268, 270, 272, 274, 275, 276, 285, 286, 289, 300, 312, 330, 342, 346, 351, 355, 359, 365, 367, 368

T

tecnologias, 18, 91, 109, 213, 260, 264, 273, 305, 307

O AMOR EDUCA. O AMOR DIALOGAR. O AMOR LUTA.
TRÊS CARACTERÍSTICAS MUITO RELEVANTES PARA NÓS EDUCADORES E EDUCADORAS QUE TEMOS NOS DEDICADO A PENSAR A EDUCAÇÃO CRÍTICA. AMAR, PORTANTO, NO SENTIDO FREIRIANO DA PALAVRA É COMPROMETER-SE COM A TRANSFORMAÇÃO DA SOCIEDADE ATRAVÉS DE NOSSAS INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS E ASSUMIR A CAUSA DOS OPRIMIDOS NO CAMPO DA EDUCAÇÃO.

ESTE LIVRO MANIFESTA ESTA PERSPECTIVA PEDAGÓGICA.
ESTA OBRA CONTRIBUI PARA QUE MUITAS VOZES SE ERGAM NESTA CAMINHADA DE FAZER EDUCAÇÃO COM AMOR.

IVANIO DICKMANN
ORGANIZADOR

www.dialogofreiriano.com.br

ISBN: 978-65-87199-14-6
9 786587 199146

