



VIII CONGRESSO NACIONAL DE
EDUCAÇÃO

Fundamentos da Educação

Organização:

Paula Almeida de Castro
Jussara Natália Moreira Belens de Melo

ISBN: 978-65-86901-80-1

DOI: 10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT04.000



FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO

ORGANIZAÇÃO
PAULA ALMEIDA DE CASTRO
JUSSARA NATÁLIA MOREIRA BELENS DE MELO



realizeventos
Científicos & Editora



FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO

Dados Internacionais da Catalogação na Publicação (CIP)

F981 Fundamentos da educação/ organizadoras, Paula Almeida de Castro, Jussara Natália Moreira Belens de Melo. - Campina Grande: Realize editora, 2022.

365 p. : il.

DOI: 10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT04.000

ISBN 978-65-86901-80-1

1. Educação. 2. Fundamentos da Educação. 3. Pedagogia. I. Título. II. Melo, Jussara Natália Moreira Belens de.

21. ed. CDD 370.12

Elaborada por Giulianne Monteiro Pereira

CRB 15/714



realizeventos
Científicos & Editora

REALIZE EVENTOS CIENTÍFICOS & EDITORA LTDA.

Rua: Aristίδes Lobo, 331 - São José - Campina Grande-PB | CEP: 58400-384

E-mail: contato@portalrealize.com.br | Telefone: (83) 3322-3222

COMITÊ EDITORIAL

Ana Paula Grellert (FURG)

Denise Cristina Ferreira (UFMG)

Éden Santos de Castro (UFS)

Elianne Madza de Almeida Cunha (UNIFACISA)

Gilmara de Melo Ferreira (UEPB)

Guaira Moreira Camilo de Melo Dutra (UNICAP)

Jennifer Juliana Barreto Bezerra Costa

Manuelle Araújo da Silva (UFPB)

Marcia Cristiane Ferreira Mendes

Maria Aparecida Rosa de Andrade
Alixandre (UFPB)

Maria Lúcia Da Silva Nunes (UFPB)

Monica Emanuela Nunes Maia (UECE)

Paula Almeida de Castro (UEPB)

Priscilla Uchoa Martins (UFC)

Sandra Cristina da Silva (UFPE)

Silvano Fidelis de Lira (UFPB)

Victor Pereira Gomes (UFRN)

PREFÁCIO

Este e-book reúne textos enviados para o Grupo de Trabalho “Fundamentos da Educação”, do Congresso Nacional de Educação-CONEDU, transcorrido no período de 13 a 15 de outubro de 2022, em Maceió-AL. Apresenta reflexões sob distintos olhares e áreas de conhecimentos como ciências sociais, educação, psicologia, filosofia, dialogando pelos meandros de recortes investigativos sobre a educação na sociedade brasileira contemporânea.

Constitui-se, portanto, a presente coletânea de trabalhos analíticos, uma ferramenta digital para o compartilhamento de reflexões interdisciplinares sobre dissonantes aspectos do fazer docente, de conhecimentos produzidos, analisados com base em abordagens teórico-conceituais, aprofundando os conhecimentos práticos do fazer docente. Aqui estão presentes trabalhos acadêmicos, cujo(a)s autores(as) são docentes de entidades, tanto públicas como privadas, de ensino superior, pesquisadores/as no campo da educação em diferentes áreas e saberes. Estes debates, que aqui se apresentam sob forma eletrônica, se inter cruzam em uma ferramenta digital para o compartilhamento destas reflexões interdisciplinares.

Espera-se que as produções aqui apresentadas aprofundem as práticas do fazer docente e as reelaborações dos conhecimentos científicos, em atividades de pesquisa, ensino e extensão de cursos de formação de professores, da formação inicial e continuada de professores da educação básica; além de contribuir para a abordagem dos fundamentos do novo ensino médio, tanto de metodologias de ensino, como de análise teóricas sobre as artes de ensinar, aprender, pensar e repensar a educação.

Os textos desse e-book versam sobre a educação na contemporaneidade com diferentes recortes investigativos, analisados por distintas perspectivas epistemológicas e metodológicas como a teoria comunicativa, a educação freiriana, a histórico-crítica, a

histórico-cultural, e a hermenêutica e interpretativa que se encontram no diálogo interdisciplinar acerca das vicissitudes da educação básica e universitária.

O cenário das temáticas apresenta-nos uma gama de abordagens que vão da teoria crítica adorniana sobre o trabalho tecnicista, passando pelos fundamentos da educação e a BNCC; pela perspectiva da pedagogia histórico crítica, e pela historiografia freiriana na educação, até o poder de um like; conhecimento científico e fake news, bem como a fenomenologia e ética budistas entre saber e aprender. Demais abordagens nos direcionam à análise da psicologia tanto sobre os efeitos do ensino remoto, como os entrelaçamentos com etnografias e cartografia; o agir comunicativo e a educação especial, pela virtude e imagens (Platão) e a educação moral. Como não poderia deixar de ser, vêm à tona os conceitos de aprendizagem na perspectiva de Piaget e Vygotsky; convergências e divergências, assim como a abordagem na perspectiva do fio de Ariadne.

Esse livro digital espera contribuir para reflexões basilares sobre o fazer docente em diferentes espaços e atividades, em extensões, nas distintas e complementares áreas de pesquisas sobre a educação e o processo de aprendizagem.

SUMÁRIO

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT04.001](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT04.001)

**PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL: UMA ANÁLISE
SOBRE O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM..... 11**
Marcela Fernandes da Silva

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT04.002](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT04.002)

**O PODER DE UM LIKE NA PROPAGAÇÃO DO
CONHECIMENTO CIENTÍFICO: VERDADES E FAKE NEWS..... 32**
Marcos Aurélio da Silva Sousa
Cosmo Francisco de Lima
Danielle Alves Dantas

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT04.003](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT04.003)

**O PORQUÊ DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA NÃO
SER UMA PEDAGOGIA DE PROJETOS..... 64**
Israel Silva Figueira
Adriana Machado Penna

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT04.004](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT04.004)

**OS FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO E A BNCC NA ESCOLA
CONTEMPORANEA: UM PASSEIO PELAS TEORIAS DA
EDUCAÇÃO..... 92**
Maria de Fatima Oliveira Santos
Mônica Emanuela Nunes Maia

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT04.005](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT04.005)

**A REMINISCÊNCIA DA VIRTUDE PELAS IMAGENS: PLATÃO
E A EDUCAÇÃO MORAL..... 112**
Daniel Figueiras Alves

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT04.006](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT04.006)

O LEGADO FREIREANO: APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS..... 134

André Augusto Diniz Lira
Márcio André Andrade
Gerson Euriques de Vasconcelos Filho

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT04.007](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT04.007)

DA DISTINÇÃO ENTRE SABER E APRENDER: POR UMA ÉTICA BUDISTA APLICADA À EDUCAÇÃO..... 136

Marcos Aurélio Dornelas

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT04.008](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT04.008)

O PAPEL DA ORIENTAÇÃO ACADÊMICA: METAETNOGRAFIA DE PESQUISAS ACADÊMICAS E A VOZ DO ALUNO DA GRADUAÇÃO E DA PÓS-GRADUAÇÃO..... 155

Adriane Matos de Araujo

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT04.009](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT04.009)

O CONCEITO DE APRENDIZAGEM NA PERSPECTIVA DE PIAGET E VYGOTSKY: CONVERGÊNCIAS E DIVERGÊNCIAS ENTRE OS AUTORES..... 178

Cristiane R. Reis Rueffer
Lilian Aureli Miranda Lapa

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT04.010](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT04.010)

O ENSINO TECNICISTA COMO REAFIRMAÇÃO DA SEMIFORMAÇÃO: UMA ANÁLISE DA EDUCAÇÃO MODERNA A PARTIR DA TEORIA CRÍTICA ADORNIANA..... 197

Adrielly da Silva Gomes
Tiago Licarião de Melo

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT04.011](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT04.011)

A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO SOB A PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA HISTÓRICO CRÍTICA..... 208

Jussara Maria Tavares Puglielli Santos

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT04.012](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT04.012)

**CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA DO AGIR COMUNICATIVO
NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO
ESPECIAL** **234**

Vanêssa Xavier Silva Sousa

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT04.013](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT04.013)

**A REINVENÇÃO DOS ESTÁGIOS NA FORMAÇÃO EM
PSICOLOGIA: EFEITOS DO ENSINO REMOTO NA PRÁTICA
DOCENTE** **253**

Guáira Moreira Camilo de Melo Dutra

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT04.014](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT04.014)

**(ENTRE)LAÇAMENTOS METODOLÓGICOS COM
ETNOGRAFIAS E CARTOGRAFIA: REFLEXÕES POTENTES
PARA A EDUCAÇÃO** **268**

Allan Diêgo Rodrigues Figueiredo

Maria Roseane Cordeiro de Oliveira

Vanessa Galindo Alves de Melo

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT04.015](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT04.015)

**ETNOGRAFIA OU TEORIA VIVIDA: A EXPERIÊNCIA DE UMA
ESTAGIÁRIA NA LICENCIATURA EM CIÊNCIAS SOCIAIS** **270**

Rosilene Pereira da Silva

Mariana Maria Alcântara Gomes

Jéssika Wanessa dos Santos Miranda

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT04.016](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT04.016)

**HISTORIOGRAFIA FRERIANA NA EDUCAÇÃO: VOZES (E
SILÊNCIOS) NOS CONEDUS** **289**

Telma Temoteo dos Santos

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT04.017](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT04.017)

**PENSAR A EDUCAÇÃO ENQUANTO REFORMA POLÍTICA:
APROXIMAÇÕES ENTRE PLATÃO E ROUSSEAU** **291**

Márcio Correia dos Santos

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT04.018](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT04.018)

SABERES ANCESTRAIS E A EDUCAÇÃO PARA O SENSÍVEL..... **317**

Carlos Eduardo de Araújo

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT04.019](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT04.019)

“O FIO DE ARIADNE”: JUVENTUDES COMO SUJEITOS
SOCIAIS EM UMA EXPERIÊNCIA DE EXTENSÃO..... **342**

Jussara Natália Moreira Belens de Melo

Samara Beatris da Costa Silva

Kiuwre Freitas Silva

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT04.001](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT04.001)

PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL: UMA ANÁLISE SOBRE O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Marcela Fernandes da Silva

Mestrado em educação pela Universidade Federal de Alfenas-UNIFAL, marcela.f.s.pedagogia@gmail.com

RESUMO

O objetivo que direciona este estudo é discutir as contribuições da psicologia histórico-cultural no entendimento teórico e metodológico do processo de ensino e aprendizagem. O estudo parte da premissa de que as dificuldades de aprendizagem dos alunos, atualmente foco de debate e discussões políticas e educacionais em nosso país, devam ser discutidas também a partir de repertórios teóricos e conceituais que se alinhem as discussões de entendimento do processo de ensino e de aprendizagem a partir das realidades materiais e históricas vivenciadas. Busca-se deflagrar um entendimento de que além das caracterizações organicistas ou ambientalistas, a complexidade de fatores que imbricam nas “dificuldades de ensinagem” são ainda pouco exploradas ou até desconsideradas pelos profissionais da educação, e que impactam sobremaneira no processo de escolarização, principalmente das escolas públicas no país. Dessa maneira, um dos desafios para a constituição de uma ação docente humanizadora vincula-se à compreensão efetiva do processo de apropriação histórica e cultural, o que exige que o docente assuma uma condição de mediação que qualifique o processo de ensino e de aprendizagem nas escolas, desprendendo-se dos limites das necessidades biológicas, intelectuais ou sociais dos alunos, e se confrontem com as necessidades e os motivos pré-existentes nessa relação com a compreensão do desenvolvimento

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT04.001](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT04.001)

pleno do indivíduo e da função basilar da escola. Portanto, defende-se por meio dessa pesquisa que ao invés de ocorrer, em sua maioria, as “dificuldades de aprendizagens” ocorram as dificuldades de necessidades de aprendizagem.

Palavras-chave: Aprendizagem, Desenvolvimento, Mediação, Psicologia histórico-cultural.

INTRODUÇÃO

Na perspectiva que se anseia neste trabalho, compreende-se que o ser humano não nasce pronto/acabado, com todas as suas habilidades e capacidades prontas/formadas, ele vai se constituindo por meio das relações que estabelece com o mundo (VIGOSTKI, 1983); isso lhe proporcionará aumento de sua potência, aumento de sua essência (aumento da capacidade de movimentar e pensar), ampliar sua forma de ser, ir além daquilo que o meio lhe oferece, ou não, pois pode, ao invés disso, causar uma diminuição da sua capacidade de interagir com o mundo, restringindo-se àquilo que o meio lhe oferece.

Relacionar-se com o mundo a partir dos encontros que acontecem nas interações com os mais velhos, com outras crianças de diferentes lugares, nas brincadeiras de rua, nas brincadeiras de faz de conta, na contação de histórias, brincadeiras com jogos, pinturas, desenhos, músicas, internet, aprendizados escolares e com tantas outras questões possibilitam a contribuição para o processo de desenvolvimento pleno de cada criança. É por meio dessas relações que as crianças aprendem a conhecer o mundo do qual elas fazem parte, significando sua realidade.

Assim, quanto mais encontros a criança tem em seu processo de desenvolvimento, tanto mais ela ampliará sua capacidade de interagir com o mundo. No entanto, não podemos negar que vivenciamos uma sociedade desigual, na qual as riquezas estão concentradas nas mãos de uma minoria, sendo que essa minoria tem acesso a bens culturais, educação de qualidade, livros, museus, viagens, dentre outros. Já quanto aos ditos desprivilegiados, resta-lhes apenas trabalhar para que tenham o mínimo de qualidade de vida, sendo este mínimo o responsável por restringir as famílias a trabalhar tão somente para sobreviver.

Nesse cenário, vemos as desestruturações de grande parte das famílias que vivem em situação de vulnerabilidade socioeconômica, pois os pais ficam horas fora de casa, para poder conseguir alimentação básica para seus filhos e, com isso, ao chegarem em casa, já estão exaustos, cansados, sem paciência para acompanhar o aprendizado escolar das crianças, para dar atenção, para ouvir o que elas têm a dizer ou mesmo brincar com elas.

Nesse sentido, quando nos deparamos com crianças que não tiveram uma diversidade cultural, social e econômica, e chegam à escola com um repertório que é delas, que diz sobre elas e, mais ainda, diz sobre seu processo de formação, não podemos taxá-las como incapazes ou mesmo como tendo dificuldades de aprendizagem, por simplesmente não terem vivenciado previamente aquilo que a escola determina como capital cultural e social.

Por tudo isso, o objetivo que direciona este estudo é o de discutir as contribuições da Psicologia Histórico-cultural no entendimento teórico e metodológico do processo de ensino e aprendizagem. O estudo parte da premissa de que as dificuldades de aprendizagem dos alunos, atualmente foco de debates e discussões político-educacionais em nosso país, devam ser discutidas também a partir de repertórios teóricos e conceituais que se alinhem às discussões de entendimento do processo de ensino e de aprendizagem por meio das realidades materiais e históricas vivenciadas, e de que cabe à escola o papel de potencializar novos/outros “encontros” para seus alunos.

DO BIOLÓGICO AO SOCIAL, DAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGENS ÀS DIFICULDADES DE “ENSINAGEM”.

Vivenciamos um período em que as pessoas acostumaram a ter respostas prontas e fáceis para todas as situações e, conseqüentemente, solucionar seus problemas de maneira ainda mais frenética. Não é diferente com as crianças que enfrentam as tais dificuldades de aprendizagens no universo escolar. Basta não acompanhar o que é previsto como “normal/padrão” para o processo de aprendizagem, para a aquisição de tais conhecimentos voltados àquela faixa etária, que logo se diagnosticam as crianças como tendo dificuldades de aprendizagens. Há uma tendência de atribuir as causas do não aprender apenas ao aluno, resquícios ainda de análises fragmentadas, imediatistas, ora com leituras meramente organicistas, ora com análises ambientalistas, que pouco favorecem uma compreensão complexa do desenvolvimento e dos processos de ensino e aprendizagem.

A concepção de Dificuldade de Aprendizagem (DA) muita das vezes ainda difundida e defendida por alguns psicopedagogos e

professores, traz argumentos especificando a diversidade de distúrbios expostos em dificuldades relevantes na aquisição do uso da audição, da fala, da leitura, da escrita, do raciocínio e das habilidades matemáticas, como sendo inerentes aos sujeitos, ocasionados por um transtorno no Sistema Nervoso Central, e manifestam-se no decorrer da vida do indivíduo.

As discussões que norteiam as questões relacionadas às dificuldades de aprendizagem ainda deflagram uma perspectiva de entendimento individualista, por mais que haja algumas vertentes que buscam se desprender desses ideais, continuam prevalecendo, segundo Griffo (2006), as justificativas preconceituosas que fundamentam as “dificuldades de aprendizagem”. Para essa pesquisadora, esses discursos se solidificam nas atribuições de: a) famílias desestruturadas, tradução da teoria dos transtornos afetivos da personalidade, cuja culpa decorreria graças à ausência da mãe no ambiente doméstico e falta de assistência aos deveres escolares; b) dificuldade econômica, nível sociocultural baixo, referência à teoria handicap sociocultural, morar em situações de alto índice de vulnerabilidade passa a ser justificativa para a causa das dificuldades de aprendizagem; c) Problemas cognitivos ou intelectuais, partindo da teoria instrumental ou cognitivista. Justificativas para o fracasso escolar, atribuindo as dificuldades de aprendizagem ao aluno por meio dos discursos de: “lentidão do aluno, desinteresse, incapacidade para acompanhar a turma – argumentos indicando ausência de suas habilidades intelectuais”; d) Problema orgânico, com referência na abordagem organicista. Atribuição de características que “qualifica o aluno como portador de algum problema de ordem física e/ou neurológica” (p.51).

Weiss (2012), na busca por se desvincular dessa perspectiva individualista e meritocrática do processo de aprendizagem, isto é, dessas concepções de que as dificuldades de aprendizagens são única e exclusivamente um distúrbio do Sistema Nervoso Central intrinsecamente relacionadas ao indivíduo, enfatiza que a prática psicopedagógica e pedagógica deve conceber o sujeito como um ser global. Deve-se, pois, compreender essa globalidade nos processos de intervenções, de mediação com a criança, possibilitando que haja um olhar mais atento e amplo ao buscar identificar nas crianças os processos inerentes a essas dificuldades.

As dimensões dessa globalidade são entendidas no aspecto holístico, levando-se em consideração influência de todos os campos: orgânico, cognitivo, afetivo, social e pedagógico. Para Serra (2012), os aspectos orgânicos correspondem à construção biológica do sujeito, as causas das dificuldades estariam relacionadas ao corpo. Já os aspectos cognitivos inserem-se no desempenho das estruturas cognitivas, as adversidades oriundas da aprendizagem localizam-se nas estruturas do pensamento. Quanto ao afetivo, refere-se à afetividade do sujeito e de suas relações com o aprendizado, pois pode ocorrer uma desmotivação da criança quanto ao processo de aprendizagem. Os aspectos sociais são da ordem das relações do sujeito com a família e a comunidade na embocadura dos contextos sociais, culturais e históricos, a dificuldade de aprendizagem pode estar ligada à privação cultural imposta ao aluno, mesmo que seja de modo implícito, em relação ao contexto social. O pedagógico, por sua vez, diz respeito à organização do trabalho escolar, da forma de avaliar, na didática do professor e nos conteúdos trabalhados;

(...) a aprendizagem é a constante interação do sujeito com o meio. Podemos dizer também que é a constante interação de todos os aspectos apresentados. Em contrapartida, a dificuldade de aprendizagem é o não-funcionamento ou o funcionamento insatisfatório de um dos aspectos apresentados ou, ainda, de uma relação inadequada entre eles. Uma rede de aspectos não-satisfatória para a aprendizagem (p.31).

Segundo a autora, a criança no decorrer de seu desenvolvimento, antes de ser inserida no universo escolar, pode apresentar sinais de dificuldades para o processo de aprendizagem; então, ela pode adentrar a escola munida de certas dificuldades relacionadas ao processo de aprendizagem. Esses sinais podem ser “dispersão, falta de habilidade com as atividades do dia a dia” (p. 32). Já quanto ao contexto escolar, essas dificuldades se configuram graças a práticas pedagógicas inadequadas, podendo também ser ocasionadas por alguns problemas que as crianças estejam enfrentando em seu ambiente familiar, o que poderia ser caracterizado como uma “crise temporária” (p.32).

Posto isso, observamos, portanto, que ainda não abolimos do universo escolar as concepções de que a criança é a única responsável por essa lacuna na aprendizagem, por esse déficit ou mesmo pela “dificuldade de aprendizagem”. Nesse cenário, mesmo que implicitamente, entram as classificações pejorativas, como a de que a criança passa a ser vista como preguiçosa, desatenta, desinteressada. Na sala de aula, se não acompanha as atividades escolares e passa a agir indiscriminadamente, de modo avesso à forma de agir de seus colegas, vindo a “atrapalhar” o andamento da sala de aula, a criança passa a ser taxada de imperativa, até chegar ao discurso tão conhecido no ambiente escolar de que esta criança não gosta de estudar, ou de que ela não nasceu para os estudos.

Apesar de a Escola buscar acompanhar e inserir algumas tecnologias como recursos didáticos para possibilitar as aprendizagens dos conteúdos escolares, o pressuposto metodológico e a concepção educacional que ainda persiste é a de que a criança ou adolescente traz ou não consigo uma carga genética para a aprendizagem. Nessa concepção, aqueles que não são privilegiados geneticamente são os que apresentam dificuldades de aprendizagem e são encaminhados para terapias e consultas médicas que possam resolver o problema para a Escola (MELLO, 2007, 03).

A problemática inserida nesses discursos traz implícita uma concepção de educação que, para Mello e Campos (2014), configura-se na imagem de um aluno que “traz consigo uma carga genética” para o processo de aprendizagem. Essa concepção de conhecimento idealiza um aluno passivo que aprende sentado, comportado, e o esforço atribuído para adquirir o conhecimento incide apenas no aluno, é exclusivo do sujeito. Ou seja, “Nessa linha de pensamento, o professor ensinou, mas se o aluno não aprendeu, é porque não se esforçou” (p.7).

Conseqüentemente, o que muito tem se visto na educação é uma atribuição aos indivíduos como sendo estes dotados de capacidades psíquicas, biológicas inatas e universais, que ao estarem inseridos nas escolas, passam essas atribuições serem suficientes

para a aquisição do desenvolvimento da aprendizagem, e assim os responsabilizam por seu fracasso e ou sucesso.

Esta Psicologia “tradicional” se desenvolveu e se fundamentou em concepções universalizantes e naturalizantes da subjetividade. Idéias que pensavam o homem e seu mundo psíquico de forma a entendê-lo como um ser natural, dotado de capacidades e características da espécie e que, inserido em um meio adequado, poderia ter seu desenvolvimento. Um homem que é responsável pelo seu desenvolvimento e pelo seu sucesso ou fracasso. O esforço de cada um era a garantia do desenvolvimento adequado (BOCK, 2004, p.2).

Nessa lógica, instaura-se a concepção subjetivista e cognitivista da relação entre ensino e aprendizagem, disseminando apenas os fatores sociais e emocionais que estão imbricados nessa relação com o conhecimento, desconsiderando, que ao aprender, o sujeito traz consigo toda sua conseqüente historicidade.

Sendo assim, podemos compreender, de acordo com Marquazan (2000) que as dificuldades de aprendizagem são modificações que ocorrem no “sistema de trocas entre o organismo e o meio” (p.7). Essas modificações são decorrentes, segundo o autor, de um “comprometimento do organismo” ocasionado pelo “meio” ou pela “combinação de ambos os fatores” (p.7). Assim, o autor desloca as causas que eram subjugadas sobre o sujeito aluno e as expande para uma investigação mais apurada que leva a criança a ser diagnosticada com “dificuldade de aprendizagem”. A aprendizagem nessa perspectiva se aproxima das vertentes vygotskyana de aprendizagem, pois compreende o ato de aprender envolto a um processo social e histórico mediado pelas relações de diversos membros sociais.

Por tudo isso, não nos restam dúvidas de que, além das caracterizações organicistas ou ambientalistas, a complexidade de fatores que imbricam nas “dificuldades de ensinagem” são ainda pouco exploradas ou até desconsideradas pelos profissionais da educação, e que impactam sobremaneira no processo de escolarização, principalmente das escolas públicas no país.

PERSPECTIVAS CRÍTICAS DE ENTENDIMENTO: PSICOLOGIA HISTÓRICO -CULTURAL.

Na perspectiva histórico-cultural, a constituição das capacidades psíquicas superiores, entendida como a máxima capacidade das formas elementares no processo de desenvolvimento dos sujeitos, compreende que o processo de constituição humano também é histórico e social, porque os sujeitos são históricos e sociais e se relacionam na conjuntura de suas historicidades, Pino (1993).

Por meio da interação social, o homem recebe do ambiente onde vive toda a experiência historicamente acumulada pela humanidade, ou seja, a inserção social e cultural possibilita ao indivíduo constituir-se, o que influencia suas atitudes e pensamentos, mas vale ressaltar que “O homem não é apenas um produto de seu ambiente, é também um agente ativo no processo de criação deste meio” (VIGOTSKI et al, 2006, p. 25).

A criança, ao nascer, é inserida em um universo sócio-histórico, o que instaura o seu meio natural, sendo esse, segundo Pino (1993), um universo, a materialização da trajetória da humanidade, as transformações que ocorreram ao longo dessa travessia.

É um universo constituído de produções culturais e de seres humanos, ou seja, um universo significativo e, portanto, cognoscível e comunicável. A descoberta e apropriação desse universo definem o conteúdo do processo de constituição do ser humano da criança (o único significado aceitável do conceito de “desenvolvimento”). A natureza social-cultural do meio toma as junções biológicas, herdadas geneticamente, insuficientes por si sós para fazerem emergir por si sós as junções superiores. (p.17).

Por isso, a criança não aprende, ou começa a aprender, quando inicia suas atividades na escola; ao contrário disso, somos seres históricos e sociais e ininterruptamente enfrentamos situações que possibilitam aprendizagens. Assim, a aprendizagem se inicia bem antes de a criança ser inserida no universo escolar, pois “Qualquer situação de aprendizado com a qual a criança se defronta tem sempre uma história prévia” (VYGOTSKI, 1991, p.94).

Essa história prévia à qual se refere Vygotski muitas vezes é desprezada no processo de ensino e aprendizagem, sendo valorizados apenas como conhecimento os conteúdos sistematizados. Isso faz com que se desencadeie uma lacuna entre a criança e os conhecimentos transmitidos pelas escolas, principalmente naquelas que se encontram em situação de vulnerabilidade, o que instaura nesse universo as tão conhecidas “dificuldades de aprendizagens”.

Alocar a relação pedagógica em uma perspectiva que sustenta que a condição humana não é dada apenas por fatores biológicos, mas, também, através da apropriação e objetivação da atividade vital produzida pela humanidade em seu percurso por meio da interação entre as gerações é a premissa de uma ação pedagógica humanizadora.

Segundo Vygotski (2001), o papel específico da educação escolar está fundamentado no desenvolvimento, o que destaca a diferenciação entre a “instrução das crianças e o adestramento de animais”. Para o autor, nessa concepção insere-se a grande diferença entre o ensino de habilidades específicas decorrente de técnicas e ações pragmáticas, que não executam influência no processo de desenvolvimento, de uma educação que tem como objetivo “o desenvolvimento multilateral”.

O aspecto formal de cada conteúdo escolar radica no fato que na esfera em que se realizam é que se cumpre a influência da educação escolar no desenvolvimento. A instrução seria totalmente inútil se pudesse utilizar apenas o que já se tem desenvolvido, se não constituísse ela mesma uma fonte de desenvolvimento, uma fonte de aparição de algo novo (VYGOTSKI, 2001, p. 243).

Com base nessas discussões, entende-se por humanização a realização de uma ação na realidade pelo próprio homem, por meio do conjunto da produção humana e da natureza que é exterior a ele, objetivamente, independente dele, apropriando-se dela e transformando-a (MELLO, 1999) e se transformando dialeticamente.

Nesse processo, o homem se humaniza, pois, ao se apropriar e objetivar-se ao conjunto das atividades produzidas pelo percurso da humanidade, ele transforma a realidade e a si próprio. Assim, para que aconteça esse processo de humanização e que este seja

em seu sentido pleno, é necessário, segundo a autora, que o homem esteja em “contato com outros homens – passado e presente – para se humanizar”.

Rego (2000) corrobora esse pensamento ao destacar que a distinção que se sobrepõe entre o homem e os animais propriamente está para além da acepção hereditária, bem como da experiência individual, consagrando uma terceira fonte da atividade consciente, que responde pelas capacidades relacionadas aos conhecimentos, habilidades e sistemas comportamentais “a assimilação da experiência de toda a humanidade, acumulada no processo da história social e transmitida no processo de aprendizagem” (p.32). Ou seja, em contraposição ao homem, o animal não preconiza a sua experiência, também não apreende a experiência alheia, conseqüentemente torna-se incapaz de “transmitir (ou aprender) a experiência das gerações anteriores” (p.31).

O homem não nasce humano, mas necessita aprender a ser humano, fato este que se dá pelo processo de apropriação e objetivação como forma de mediação entre o gênero humano e o indivíduo (DUARTE, 1993). Essa ação determina uma atividade que é identificada como atividade vital, sendo esta “aquela que reproduz a vida, é aquela que toda a espécie animal (e também o gênero humano) precisa realizar para existir e reproduzir a si próprio enquanto espécie” (1993, p. 24).

A diferença que reside entre o homem e o animal está na atividade vital humana e na atividade vital animal. O homem, para garantir sua sobrevivência, segundo Duarte (1993), programa “um ato histórico”, ou seja, ele elabora os meios para satisfazer suas necessidades.

Com isso, a atividade vital humana, mesmo em suas proporções básicas referidas aos meios de sobrevivências do gênero humano, não se configura como as atividades vitais dos animais, que seria a simples utilização de objetos como fim de satisfação das necessidades, mas o inverso disso, a atividade humana vital é a elaboração de meios para a concretização das satisfações das necessidades humanas.

Ou seja, “o homem, para satisfazer suas necessidades, cria uma realidade humana, o que significa a transformação tanto da natureza quanto do próprio homem” (p.27). Essa transformação

ocorre através da atividade vital, pois é na produção da atividade que o homem se reproduz enquanto ser genérico que se distingue dos animais, por dispor de uma atividade vital que, em essência, é livre e consciente (DUARTE, 1993).

As peculiaridades do funcionamento psicológico não são inatas aos indivíduos, muito menos, segundo Rego (2000), são adquiridas passivamente, pelo contrário, são construídas no decorrer da trajetória percorrida individualmente, por meio da interação estabelecida entre o homem e seu meio físico e social, “que possibilitará a apropriação da cultura elaborada pelas gerações precedentes, ao logo de milênios” (p.32).

O conhecimento não está separado da vida, ele é a vida materializada em signos/palavras, é a construção social e histórica da humanidade; portanto, ele faz-se atravessado pelas relações das quais todos os seres humanos fazem parte. E a constituição histórica e social da humanidade continuará ininterruptamente a se propagar e a constituir-se atravessada pelos movimentos dos encontros entre os seres humanos e a natureza/existência.

Uma educação sob a premissa da humanização busca, portanto, criar situações que gerem novas necessidades, por meio de experiências diversificadas e significativas, geradoras de sentidos na ação. Tais ações sustentam uma compreensão de que o processo de emancipação ocorre quando o homem “produz uma realidade humanizada pela sua atividade, humaniza a si próprio, na medida em que a transformação objetiva requer dele uma transformação subjetiva” (DUARTE, 1993, p.28).

MEDIAÇÕES PEDAGÓGICAS NA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL: FAVORECENDO O APRENDIZADO DE CRIANÇAS COM “DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM”

As funções psicológicas superiores humanas se desenvolvem atreladas ao processo de mediação a que todos os homens estão submetidos, basta estar vivo para estar vivenciando os processos de mediação. Essa relação se estabelece entre o mundo e o ser humano, bem como entre o ser humano e seus semelhantes. Vigotski distingue dois elementos fundamentais para a

compreensão da mediação: “o instrumento, que tem a função de regular as ações sobre os objetos, e o signo, que regula as ações sobre o psiquismo das pessoas” (REGO, 2000, p. 33).

A mediação advém das intervinculações ocasionadas entre o subjetivo e o objetivo, entre o interno e o externo, entre o indivíduo e o real. Esse decurso incita o surgimento das internalizações que se sintetizam na relação entre a “sociedade que comporta os signos, o ser social que o porta por interiorização e a decorrente transformação que ela provoca nas ações sociais do indivíduo” (MARTINS, 2013, p.3). Não pressupõe apenas uma mera internalização, mas há uma profundidade nesse conceito, pois é uma ação dialética que implica conflito, desconforto e, portanto, ação. Ação essa que se dá mediante um processo relacional.

Segundo Martins (2013), a mediação transcende a provável relação entre as coisas, como um simples elo entre elas. Há uma profundidade no universo das intervinculações “entre as propriedades essências das coisas” (p.3). As inter-relações ocorrem no encontro entre o sujeito e a realidade objetiva, e desse encontro será ocasionada uma mediação, mas essa só pode ser considerada enquanto mediação quando gerar no sujeito uma transformação; logo, uma ação proveniente de modificação, tanto no sujeito quanto na realidade na qual está inserido.

No sujeito, assim, será suscitada uma ação que promove desenvolvimento, não será apenas a reprodução do que foi internalizado pelo encontro que se estabeleceu entre o sujeito e a realidade objetiva. Portanto, percebem-se as muitas facetas que estão imbricadas no processo relacional inerente à constituição humana. “Nada existe no plano intrapsíquico que não encontre apoio em condições objetivas de vida e, sobretudo, de educação, a quem cumpre a tarefa de promover as apropriações requeridas à vida social” (MARTINS, 2013, p.2). Desse modo, percebe-se que “a aprendizagem é um processo, contínuo e permanente, de construção do conhecimento. Ela se efetiva na interação social. Requer o uso de mediadores. Sua matéria-prima é a produção social histórica” (MARQUEZAN, 2000, p.6).

Por isso, a aprendizagem é compreendida como um processo, que se faz mediante a relação de diversos atores, como o aluno-aluno, aluno-professor, professor-professor e a comunidade

escolar e sociedade. Assim, quando não há aprendizagem, ocorreu um problema no processo de ensino, algo entre a mediação do professor e o conhecimento não afetou o aluno. Portanto, como não ocorreu afetação no aluno, não houve apropriação daquele saber, logo não ocorreu a produção de sentido desses conhecimentos para a criança. O que acarretará a dispersão, a desatenção e, conseqüentemente, não haverá interesse por esse aprendizado.

A atividade de ensino precisa ser intencional, sistematizada e ter significado e sentido para quem ensina. Em contrapartida, a atividade de aprender precisa ser intencional, sistematizada, ter sentido e significado para quem aprende. Portanto, ambas são indissociáveis, exatamente porque são compostas por elementos semelhantes, apesar de objetivos diferentes, que devem estar em constante movimento dialético pelos atores, também, diferentes. Por isso, cada um destes protagonistas deve relacionar-se com o outro na perspectiva de ir à busca de compreender esses diversos sentidos e significados que envolvem ambas as atividades (MELLO & CAMPOS, 2014, p.7-8)

Tudo isso nos leva a apontar que devam ser criadas novas formas de mediação, para que esse saber/conhecimento possa atingir o aluno e gerar nele novas aprendizagens. Para tanto, podemos compreender, embasados por Mello (2007), que o problema não está na existência das tais dificuldades de aprendizagens, e sim, na desarmonia que há entre os conceitos de aprendizagens que estão inseridos no universo escolar, no tempo atribuído às investigações referentes ao processo de aprendizagem, assim como na “produção e implementação de conteúdos e metodologias de ensino adequadas às realidades das escolas e o tempo exigido das crianças para o domínio dessas aprendizagens” (p. 210-211).

O professor precisa compreender que a sua ação no processo de ensino se configura na mediação, sendo esta um dos conceitos-chave em Vigotski, e que compreende ser uma “interposição que provoca transformações, encerra intencionalidade socialmente construída e promove desenvolvimento, enfim, uma condição externa que, internalizada, potencializa o ato de trabalho, seja ele

'prático' ou 'teórico'" (MARTINS, 2013, p.3). Cabe, ademais, ressaltar que:

O conteúdo do pensamento teórico é a existência mediatizada, refletida, essencial. O pensamento teórico é o processo de idealização de um dos aspectos da atividade objetiva prática, a reprodução, nela, das formas universais das coisas (DAVYDOV, 1988, p.125).

Nesse movimento, a atividade de aprendizagem constitui-se como elemento nuclear da escola, que traz em seu bojo estruturas complexas psicológicas que incluem componentes que estão em constante ato de modificação:

A estrutura da atividade é constituída pelas necessidades, motivos, finalidades e condições de realização da atividade. A atividade surge de necessidades, as quais impulsionam motivos orientados para um objeto. O ciclo que vai de necessidades a objetos se consuma quando a necessidade é satisfeita, sendo que o objeto da necessidade ou motivo é tanto material quanto ideal. Para que esses objetivos sejam atingidos, são requeridas ações. O objetivo precisa sempre estar de acordo com o motivo geral da atividade, mas são as condições concretas da atividade que determinarão as operações vinculadas a cada ação (LIBANÊO, 2004, p.119).

Ainda nessa perspectiva, para que haja uma significação na ação realizada pelos sujeitos e essa seja constituída de sentido ao se realizar, requer-se que os motivos sejam direcionados por necessidades que consigam se efetivar no objeto:

Conforme explica Leontiev, a atividade de ler o livro somente para passar no exame não é atividade, é uma ação, porque ler o livro por ler não é um objetivo forte que estimula a ação. A atividade é a leitura do livro por si mesmo, por causa do seu conteúdo, ou seja, quando o motivo da atividade passa para o objeto da ação, a ação transforma-se numa atividade. É isso que pode provocar mudanças na atividade principal (LIBANÊO, 2004, p.13).

Contudo, para que ocorra a transformação subjetiva pela atividade objetiva, requer-se que os motivos impulsionados pelas necessidades dos sujeitos sejam efetivados enquanto atividade labutar e não apenas uma mera ação em si, esses motivos precisam estar em consonância com o objeto. Quando, pois, o homem não consegue se objetivar, está dada sua condição de alienação, pela “discordância entre o resultado objetivo da atividade humana e o seu motivo” (LEONTIEV, 1978, p.122). Sendo assim, é ocasionada uma dissociação entre a relação dos significados e sentidos:

A não coincidência entre significado e sentido pode ser um sintoma de alienação do homem em relação às produções históricas de determinada sociedade. Se for na atividade que o sujeito atribui sentido pessoal às significações sociais reitera-se a compreensão de que a dissociação entre o motivo da atividade e o seu produto objetivado, condição da ação, leva à alienação. Dessa forma, se expressa, pois que a ação contempla situações mais propícias à alienação (LONGAREZI & FRANCO, 2013, p.98).

Compreende-se, então, que a apropriação e objetivação dos conteúdos sistematizados/ elementares são condição basilar para o processo de humanização. As instituições escolares passam a ser locais privilegiados para a promulgação das formas elementares e complexas produzidas no decurso da humanidade. Para Vigotski, “a cultura não cria nada, tão só modifica as atitudes naturais em concordância com os objetivos dos homens” (1995, p.152). Isso implica a organização intencional das atividades labutares, mediadas pela ação escolar, tendo como intuito conduzir a aprendizagem para o desenvolvimento das máximas capacidades psíquicas de cada sujeito. Mas vale lembrar que o processo de desenvolvimento, segundo Vigotski, “não coincide com o da aprendizagem, o processo de desenvolvimento segue o da aprendizagem, que cria a área de desenvolvimento potencial” (2010, p. 116).

Assim, compreendemos que a temática envolta nas “dificuldades de aprendizagens” pode resultar num atraso ou mesmo numa inibição do processo de desenvolvimento das máximas capacidades psíquicas de cada indivíduo. Portanto, acreditamos que, em vez de ocorrerem as “dificuldades de aprendizagens”, ocorram as

dificuldades de necessidades de aprendizagem. Deslocamos, com isso, a problemática que recaia sobre o aluno (aprendizagem) para a problemática das metodologias (ensino).

Dessa maneira, um dos desafios para a constituição de uma ação docente humanizadora vincula-se à compreensão efetiva do processo de apropriação histórica e cultural, o que exige que o docente assuma uma condição de mediação que qualifique o processo de ensino e de aprendizagem nas escolas, desprendendo-se dos limites das necessidades biológicas, intelectuais ou sociais dos alunos, e se confrontem com as necessidades e os motivos pré-existentes nessa relação com a compreensão do desenvolvimento pleno do indivíduo e da função basilar da escola.

Uma educação sob a premissa da humanização busca, portanto, criar situações que gerem novas necessidades, por meio de experiências diversificadas e significativas, geradoras de sentidos na ação. Tais ações sustentam uma compreensão de que o processo de emancipação ocorre quando o homem “produz uma realidade humanizada pela sua atividade, humaniza a si próprio, na medida em que a transformação objetiva requer dele uma transformação subjetiva” (DUARTE, 1993, p.28). No entanto, não se trata de um contato apenas entre seres biológicos, mas acima de tudo um contato social, humano, relacional e solidário, que extrapole as caracterizações e convenções diagnósticas e classificatórias e possibilite a instauração de relações genuínas nucleares para o processo de desenvolvimento humano de todos os envolvidos.

Sendo assim, reafirmamos o que outrora já foi mencionado segundo o processo de desenvolvimentos das funções psíquicas não ser inato, mas sim, fruto de uma ação histórica e socialmente mediada, “que possibilitará a apropriação da cultura elaborada pelas gerações precedentes, ao logo de milênios” (p.32), o que aloca a escola como um campo efetivo de transformação, superação e desenvolvimento a todo e qualquer aluno, que compreendido em suas necessidades e contemplado em suas vias de acesso ao processo de apropriação.

BREVES PROPOSIÇÕES

A educação escolar tem como princípio basilar a aprendizagem, não uma aprendizagem mecânica, fragmentada, que visa apenas à decodificação e assimilação dos conteúdos. A aprendizagem na perspectiva histórico-cultural é compreendida como processo que potencializa o desenvolvimento das máximas capacidades psíquicas de cada indivíduo. Independentemente das situações que cada indivíduo vivencia ou de suas experiências, das situações econômicas, sociais, culturais e emocionais que a criança vivencia. É direito da criança uma educação de qualidade.

Na leitura que realizamos neste trabalho, observamos que, dependendo das perspectivas que a escola assume como direcionamento para suas ações, podem essas resultar em ações perversas que, em vez de promulgar a humanização do ser, passam a gerar desumanização, desmotivação e, conseqüentemente, evasão escolar.

Consideramos que a problemática inserida no universo escolar não se esbarra apenas na função do professor, sabemos do caos instaurado na rede pública de ensino e que tanto prejudica o processo de ensino e aprendizagem. É sabido da desvalorização do professor, tanto financeiramente como cultural e socialmente. Porém, essas questões não podem ser colocadas como justificativas no processo de ensino e aprendizagem.

É demasiadamente perverso alocar a culpa pela não aprendizagem apenas sobre a criança/aluno e responsabilizá-la por sua não aprendizagem. Vivenciamos em nosso país altos níveis de desigualdade social que têm influenciado muito o processo de aprendizagem. As crianças chegam à escola com um nível de experiências e vivências muito precárias a níveis culturais, sociais, físicos, emocionais e econômicos. São raras as crianças que têm acesso a livros em casas, mais raro ainda crianças que têm pais leitores. As vivências em ambientes culturais, como: museus, cinemas, teatros, viagens são escassas, poucas são aquelas que já saíram de sua própria cidade.

São essas crianças que adentram o universo escolar, trazendo consigo essa defasagem de conhecimento cultural e social, defasagem de experiências e vivências, as quais se refletem em todo o seu

desenvolvimento perceptivo, motor, psicológico, emocional. Assim, quando na escola, não conseguem acompanhar o que é difundido como conhecimento elementar, não conseguem se apropriar desses saberes, pois esses passam a ser distantes, sem sentido e significado para essas crianças, não as afetam, logo, não geram aprendizagem.

Essas crianças ficam à margem do processo de ensino e aprendizagem, por não conseguirem acompanhar a transmissão didática do conhecimento pelo professor, que precisa dar conta dos conteúdos programados. Por não acompanharem, cientes de que uma porcentagem significativa de alunos acompanha essa transmissão, aqueles são diagnosticados como tendo “dificuldades de aprendizagem”, e assim são encaminhados para um profissional que reforça essa concepção de que o problema está no aluno.

Nesta pesquisa, portanto, defendemos a importância da ação do professor no processo de ensino e aprendizagem, no processo de desenvolvimento do aluno. O professor é o mediador entre o conhecimento e o aluno, entre a apropriação e a objetivação. Quando no momento da construção de novas aprendizagens não ocorre afetação, modificação, não há a configuração de sentido pelo aluno. Esses conhecimentos ainda estão distantes, esses aprendizados transmitidos não se configuraram como necessidade para esse aluno. A fim de mudar essa situação, requer-se, então, que sejam desenvolvidas novas metodologias, até que, neste aluno, a aprendizagem passe a se configurar como necessidade, e, quando isso ocorrer, teremos a materialização da aprendizagem.

Por isso, defendemos que, no processo de ensino e aprendizagem, deva acontecer uma minuciosa avaliação de todo o processo, para que, em vez de injustamente taxar o aluno como tendo dificuldade de aprendizagem, relegando apenas a ele toda a culpabilidade pelo processo de não aprendizagem, consigamos averiguar que a dificuldade provavelmente possa estar na configuração de necessidade de aprendizagem pelo aluno. Muda-se, então, o foco. Amplia-se, pois, a forma de enxergar e de conceber o processo de ensino e aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BOCK, Ana. Maria. Bahia. **A perspectiva histórica da subjetividade:** uma exigência para a psicologia atual. Psicologia América. Latina [online]. 2004 Disponível em: https://psicolatina.org/Uno/a_perspectiva_historica.pdf . ISSN 1870-350X. 2004. Acesso em: fev.2022.

DAVÍDOV, VasiliVasillievich. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico:** investigación teórica y experimental. Tradução: Marta Shuare. Moscú: Progreso, 1988.

DUARTE, N. **A individualidade para si.** Campinas, Autores Associados, 1993.

LEONTIEV, Alexis Nikdaevich. **O desenvolvimento do psiquismo.** Lisboa: Editora Moraes, 1978

LIBÂNEO, J. C. A aprendizagem escolar e a formação de professores na perspectiva da psicologia histórico-cultural e da teoria da atividade The learning process in the school and the formation of teachers in the perspective of. **Educar em Revista**, n. 24, p. 113-147, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a teoria histórico-cultural da atividade e a contribuição de VasiliDavydov. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 27, p. 5-24. 2004.

MARQUEZAN, Reinoldo. Aprendizagem e dificuldades de aprendizagem. **Cadernos de Ensino, Pesquisa e Extensão**, nº37. Santa Maria: LAPEDOC, 2000.

MARTINS, L.M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: Contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica.** São Paulo: Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), 2012.

MARTINS, L. M. Contribuições Da Psicologia Histórico-Cultural Para A Pedagogia Histórico-Crítica. **Revista HISTEDBR On-Line**, v. 13, n. 52, 2013.

MELLO, S. A. Algumas implicações pedagógicas da Escola de Vygotsky para a educação infantil. In: **Revista Pro-Posições**, v. 10. N. 1, UNICAMP, 1999.

MELLO, Maria A. Aprendizagem Sem Dificuldades: A Perspectiva Histórico-Cultural. APRENDER – **Cadernos de Filosofia e Psicologia da Educação**. Vitória da Conquista. Ano V, nº 9 p. 203- 218, 2007.

MELLO, Maria Aparecida ; CAMPOS, Douglas Aparecido de . Bases conceituais da obra de A. V. Petrovski: implicações nos processos de ensinar e aprender na escola.. In: Longarezzi, Andréa; Puentes, Roberto. (Org.). **Ensino Desenvolvimental: vida, pensamento e obras dos principais representantes russos..** 1ªed.Uberlândia: EDUFU, 2013, v. 1, p. 263- 281.

PINO, A. **Processos de significação e constituição do sujeito**. Temas em Psicologia, 1, 17-24. 1993.

REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 10.ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

VYGOTSKY, L. S. **Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes. 1984.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. *La imaginación y el arte en la infancia*. 6.ed. Madrid: Ediciones Akal, 2003. 120p.

VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 10º ed. São Paulo: Ícone, 2006

WEISS, Elfy Margrit Gohring. Educação infantil: Espaço de educação e de cuidado. In: FLOR, Dalânea Cristina; DURLI, Zenilde (orgs.). **Educação Infantil e formação de professores**. Florianópolis/SC.: Ed. da UFSC, 2012, p. 129-139.

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT04.002](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT04.002)

O PODER DE UM LIKE NA PROPAGAÇÃO DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO: VERDADES E FAKE NEWS

Marcos Aurélio da Silva Sousa

Mestre em Ensino pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN; Professor da Rede Estadual de Educação da Paraíba – PB. E-mail: marcos.sousa4@professor.pb.gov.br;

Cosmo Francisco de Lima

Mestrando em Ciências Florestais pela Universidade Federal de Campina Grande-UFCG; Professor da Rede Estadual de Educação da Paraíba – PB. cosmolima21@gmail.com;

Danielle Alves Dantas

Mestre em Zootecnia pela Universidade Federal da Paraíba – UFPB; Professora da Rede Estadual de Educação da Paraíba. E-mail: danielle.dantas1@professor.pb.gov.br;

RESUMO

Este estudo teve como objetivo investigar sobre a propagação do conhecimento científico através das redes sociais, assim como, seus impactos a partir de verdades e fake News, considerando, nesse íterim, a intensificação da veiculação de informações no contexto da Pandemia da COVID-19. Tivemos como embasamento teórico obras bibliográficas de autores como Severino (2007), Fonseca (2002), Meneses (2018), Baudrillard (1992), além da BNCC (2017) dentre outros que deram respaldo significativo no desenvolvimento do projeto. Utilizamos como metodologia uma pesquisa do tipo qualitativa e quantitativa. Quanto ao desenvolvimento, as ações do projeto foram executadas, contemplando os Anos Finais do Ensino Fundamental, especificamente em duas 02 turmas, 7º e 8º ano do Ensino Fundamental. O projeto contemplou em suas ações de intervenção, discussões relativas ao

conhecimento científico sob a ótica das verdades e *Fake News*, valorizando mediante essas discussões, os eixos transversais, direitos humanos e diversidade. Durante a execução do projeto observou-se a participação ativa da maioria dos estudantes nas aulas, bem como no desenvolvimento das atividades propostas. Assim posto, conclui-se que as ações influenciaram, positivamente, no fortalecimento da aprendizagem dos estudantes, dado o momento do Regime Especial de Ensino decorrente da Pandemia do COVID-19.

Palavras-chave: Conhecimento científico, Verdades e fake news, educação, Pandemia covid-19.

INTRODUÇÃO

Os avanços percebidos nos últimos tempos alusivos as descobertas tecnológicas, assim como, às evidências voltadas ao crescimento e valorização dos meios de comunicação, os sistemas educacionais são mobilizados e convidados a uma reorganização. No contexto atual, a escola configura-se como espaço de crescimento, interação e intencionalidades voltadas ao saber trazendo sobre si uma grande responsabilidade de garantir o entendimento de diferentes tipos de conhecimentos, sejam eles científicos, filosóficos, entre outros, valorizando obviamente, os conhecimentos experienciais e senso comum.

Conforme Severino (2007, p. 24-25), “o conhecimento se dá como construção do objeto que se conhece, ou seja, mediante nossa capacidade de reconstituição simbólica dos dados da nossa experiência”. Assim posto, concorda-se que a escola necessita fortalecer suas práticas, explorando os mais diversos tipos de conhecimentos de modo a dar sentido ao processo de aquisição e construção do saber por parte dos seus estudantes.

Diante disso, o presente estudo demonstra o resultado de ações vivenciadas no projeto: “*O poder de um like na propagação do conhecimento científico: verdades e fake News*” que teve como objetivo geral investigar sobre a propagação do conhecimento científico através das redes sociais, assim como, seus impactos a partir de verdades e fake News, considerando, nesse ínterim, a intensificação da veiculação de informações no contexto da Pandemia da COVID-19. O alcance do objetivo geral se deu através dos desdobramentos dos seguintes objetivos específicos: a) Identificar dificuldades dos educandos quanto a compreensão da propagação do conhecimento científico através das redes sociais, assim como, seus impactos a partir de verdades e *Fake News*; b) Analisar os resultados de estratégias e ações desenvolvidas nos processos educativos e seus reflexos no desempenho acadêmico dos estudantes, considerando os impactos do momento atual, voltados ao objeto de estudo; c) Avaliar o desempenho dos estudantes nas ações do projeto por meio dos sistemas de monitoramento da escola e avaliações externas.

Para tanto, as ações do projeto surgem a partir da necessidade de enfrentamento dos desafios no processo de ensino e aprendizagem no contexto do Sistema Remoto e/ou Híbrido de Ensino, conforme Resolução CEE nº 2020/2021 e Decreto 40.010/2021 que versam sobre ações de prevenção e enfrentamento a disseminação do novo coronavírus.

As ações executadas no projeto foram consonantes com as habilidades da BNCC a partir dos objetos de conhecimentos, previamente, estabelecidos nas estratégias e guias de aprendizagem dos professores envolvidos, valorizando a interdisciplinaridade a partir de diferentes áreas, e ao mesmo tempo com enfoque nos descritores avaliativos dos componentes curriculares, Matemática e Língua Portuguesa. Concomitante a isso, as ações do projeto chegam para impulsionar o alcance das melhorias e índices educacionais da escola, considerando as defasagens e fragilidades dos estudantes.

A pesquisa trouxe como questão central verificar o que caracteriza o conhecimento científico, sua propagação, assim como seus impactos a partir de verdades e fake News veiculadas nas redes sociais. Sob essa perspectiva, a investigação, também, convidou para dentro do contexto de sala de aula, discussões pautadas em informações advindas de diferentes redes sociais, a saber, Facebook, Instagram, Twitter, Tiktok, Youtube, LinkedIn, entre outros, com foco no fortalecimento da temática supracitada.

Conforme Fonseca (2002, p. 11), “o conhecimento científico é produzido pela investigação científica, através de seus métodos, resultante do aprimoramento do senso comum”. Com esse entendimento, compreende-se que as redes sociais trazem, sem filtros, informações rotineiras que contemplam os mais variados tipos de conhecimentos. Nessa direção, para Meneses (2018, p. 48).

É a internet que cria as fakes news: pela facilidade de publicação (qualquer pessoa, em qualquer parte do mundo, pode publicar), pela desregulação (quem controla?), pela abundância de informações (milhões de informações disponíveis, de todo o tipo), pela facilidade de confundir verdadeiro e falso.

Diante disso, o presente projeto possibilitou aos estudantes a oportunidade de aprofundamento dos seus conhecimentos sobre

a temática e, ao mesmo tempo, os levou ao discernimento para filtragem, interpretação e compreensão das informações que são veiculadas, cotidianamente, nas diferentes redes sociais, ao ponto de formularem suas estratégias de identificação dessas informações enquanto verdadeiras ou falsas.

Em vista disso, a execução do projeto aconteceu na Escola Cidadã Integral Técnica Estadual de Ensino Fundamental e Médio Daniel Carneiro no município de Riacho dos Cavalos-PB por meio de ações pedagógicas vivenciadas em consonância com as orientações do Regime Especial no ano letivo de 2021, conforme previsto nas Resoluções nº 120/2020, nº 140/2020, nº 160/2020, expedidas pelo Conselho Estadual da Educação da Paraíba e regulamentada no ensino público estadual por meio da Portaria nº 418/2020, como medida preventiva à disseminação do COVID-19.

A escola está situada na Rua Dr. Antônio Carneiro, nº 60, Centro, Riacho dos Cavalos - PB, com decreto número 40.110 de 09/03/2020. A comunidade estudantil atendida, oriunda da zona urbana e do campo, abrange uma faixa etária a partir de 12 anos de idade, desde o 7º ao 9º ano do Ensino Fundamental e da 1ª a 3ª série do Ensino Médio. A escola funciona em regime integral, sendo que neste ano de 2021, entrou em vigência a Base Técnica com o curso de "Zootecnia". A referida escola, como instituição pública, busca oferecer à comunidade onde está inserida uma proposta de ensino embasada no compromisso frente aos desafios da educação contemporânea e pelas políticas educacionais vigentes.

A propósito, o projeto surgiu a partir de inquietações professor idealizador que, na condição de pesquisador em educação, sempre buscou respostas voltadas as questões educacionais. Quanto a essas inquietações, o professor entendeu que a propagação de informações que são veiculadas em diferentes redes sociais pode refletir com muita intensidade dentro do contexto atual sob a ótica do obscurantismo midiático que muitas vezes é convertido em *fake News*. Mediante o exposto, Baudrillard (1992, p. 39) enfatiza que, "estamos numa sociedade da proliferação, do que continua a crescer sem poder ser medido por seus próprios fins. O excrescente é o que se desenvolve de modo incontrolável, sem respeito pela própria definição, aquilo cujos efeitos multiplicam-se com o desaparecimento das causas".

Mediantes aulas com ações/informações diversificadas advindas das redes sociais, o projeto propôs o fortalecimento e compreensão do conhecimento científico enquanto saber disciplinado que se alcança por meio de critérios como a observação, a experimentação e a crítica de modo que os estudantes entendessem que a ciência é uma especialidade de pensamento, sem desconsiderar a necessidade de compreensão do senso comum e suas especificidades.

Nesse sentido, achamos por bem, estabelecer a integração entre os componentes curriculares, ciências, matemática, língua portuguesa e história, a fim levantar discussões e organizar atividades que levassem os partícipes a entenderem que o conhecimento científico, também, pode estar presente nas redes sociais e ao mesmo tempo, trazer o despertar da importância de identificação de informações verdadeiras, assim como as *Fake News*.

É importante compreender que a temática abordada favoreceu o aprofundamento do estudo no campo desses dois tipos de conhecimento, onde os educandos fizeram uso daquilo que já conheciam no seu cotidiano, e iniciaram suas primeiras experiências no campo científico.

Utilizamos como metodologia uma pesquisa do tipo qualitativa e quantitativa, salientamos que a pesquisa foi desenvolvida com estudantes do 7º e 8º anos do Ensino Fundamental, com atividades planejadas pelos professores envolvidos. Por conseguinte, os objetivos a serem alcançados com o projeto; em seguida o desenvolvimento das ações onde descrevemos o passo a passo da experiência vivenciada. Por último algumas considerações finais e referências.

METODOLOGIA

Quanto ao desenvolvimento, as ações do projeto foram executadas, contemplando os Anos Finais do Ensino Fundamental, especificamente em duas 02 turmas, 7º e 8º ano do Ensino Fundamental, respeitando as normativas das Diretrizes Operacionais das Escolas da Rede Estadual de Educação da Paraíba, pautando-se, obviamente, no enfrentamento dos desafios alusivos ao processo de ensino-aprendizagem no contexto do Sistema Híbrido

e Remoto de Ensino, conforme Resolução CEE nº 2020/2021 e Decreto 41.010/2021.

É importante lembrar que, o projeto trouxe como caracterização, pesquisa de caráter qualitativa, além de considerar, também, o enfoque quantitativo a partir da análise e estudo de dados. Nesse sentido, Gerhardt e Silveira (2009, p. 34) argumentam que,

Os métodos qualitativos buscam explicar o porquê das coisas, exprimindo o que convém ser feito, mas não quantificam os valores e as trocas simbólicas nem se submetem à prova de fatos, pois os dados analisados são não-métricos (suscitados e de interação) e se valem de diferentes abordagens.

Nesse sentido, os estudantes envolvidos na investigação fortaleceram seus conhecimentos e, sobretudo, agiram com criticidade no que se refere a temática abordada. Sobre a pesquisa quantitativa, Fonseca (2002, p. 20), enfatiza que “recorre à linguagem matemática para descrever as causas de um fenômeno, as relações entre variáveis, etc. A utilização conjunta da pesquisa qualitativa e quantitativa permite recolher mais informações do que se poderia conseguir isoladamente”. Dessa forma, a pesquisa quantitativa foi de grande valia para compreensão das informações, tabulação e leitura de dados.

Sob o mesmo ponto de vista, ressalta-se que as ações pedagógicas dialogaram com os descritores de Língua Portuguesa e Matemática onde os estudantes apresentavam maiores defasagens, alinhando-se as competências e habilidades da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), interdisciplinando com os demais componentes curriculares, outrora citados nesse texto.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O projeto contemplou em suas ações de intervenção, discussões relativas ao conhecimento científico sob a ótica das verdades e *Fake News*, valorizando mediante essas discussões, os eixos transversais, direitos humanos e diversidade; atitudes direcionadas a promoção do protagonismo juvenil e da sustentabilidade, inclusão digital e de pessoas com deficiência.

Todas as aulas foram, previamente, planejadas pelos professores envolvidos, onde as temáticas abordadas foram em encontro as dificuldades de aprendizagem dos educandos. As aulas, na sua maioria, tiveram caráter prático e interdisciplinar, fazendo sempre um passeio por diferentes conceitos de modo a contemplar os objetos de conhecimento propostos, com foco no conhecimento advindo das diferentes redes sociais.

Convém lembrar que a escolha da temática se deu a partir das vivências do professor e estudantes durante as aulas, onde o professor com seus conhecimentos experienciais constatou algumas fragilidades dos estudantes ao realizar estudo e apropriação dos dados das avaliações externas e monitoramentos internos da escola, detectando defasagens dos estudantes em Língua Portuguesa e Matemática. Ao mesmo tempo, mediante desafios do momento atual foi detectado, também fragilidades dos estudantes no tange a interação dos estudantes nas redes sociais.

Assim, o professor em concordância com seus colegas de outros componentes curriculares, idealizou o projeto. Por conseguinte, iniciou a fase de divulgação por meio das redes sociais, tendo em vista que, em virtude da Covid-19, todas atividades aconteceram de forma remota e/ou híbrida. Após isso, o professor elaborou um card para divulgação do projeto nas redes sociais da escola, Instagram, Facebook e Grupos de WhatsApp e, conseqüentemente, foi realizada a divulgação do projeto através do Google Meet, após divulgação link de acesso nos grupos de WhatsApp das turmas. Veja a figura 3 e figura 4 evidenciando as ações.

Figura 3 – Card de divulgação nas redes sociais



Fonte: Registro do professor.

Figura 4 – Abertura do Projeto através do Google Meet



Fonte: Registro do professor.

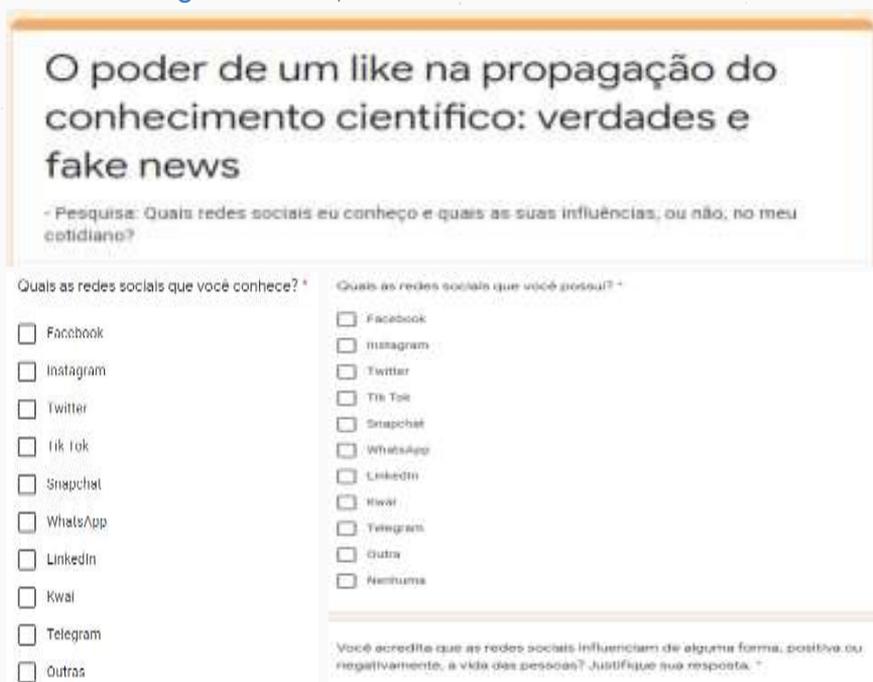
A partir da divulgação do projeto, os professores planejaram suas ações nas duas turmas participantes, sempre com foco na proposta. Assim, pode-se considerar que o projeto chegou para dar sentido aos objetos de conhecimento trabalhados com os estudantes. Convém ressaltar que o trabalho com os descritores teve início desde a divulgação do projeto por meio do card, quando a professora de Língua Portuguesa já explorou o D06 que tratava da Interpretação de textos com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto, etc.).

Na aula seguinte, foi realizado um bate interativo com os estudantes, trazendo como tema, *O impacto das redes sociais à vida das pessoas: das cartas manuscritas aos aplicativos interativos*. Na ocasião, o professor fez uma explanação sobre, como acontecia a veiculação das informações antigamente quando as pessoas faziam uso de cartas, assim como a influência das redes sociais na vida das pessoas na atualidade.

Em seguida, foi realizado um lavamento de conhecimentos prévios dos estudantes sobre o conhecimento científico ou até mesmo empírico, estimulando nos estudantes capacidades de discernimento quanto as informações que são veiculadas nas redes

sociais. Após essa conversa, o professor realizou uma pesquisa com os estudantes com a seguinte abordagem: *Quais redes sociais eu conheço e quais as suas influências, ou não, no meu cotidiano?* Sobre essa ação, o professor elaborou um formulário através da Plataforma Google Classroom, utilizando o Google Forms e disponibilizou para os estudantes responderem.

Figura 5 – Pesquisa realizada com os estudantes



O poder de um like na propagação do conhecimento científico: verdades e fake news

- Pesquisa: Quais redes sociais eu conheço e quais as suas influências, ou não, no meu cotidiano?

Quais as redes sociais que você conhece? *

- Facebook
- Instagram
- Twitter
- Tik Tok
- Snapchat
- WhatsApp
- LinkedIn
- Kwai
- Telegram
- Outras

Quais as redes sociais que você possui? *

- Facebook
- Instagram
- Twitter
- Tik Tok
- Snapchat
- WhatsApp
- LinkedIn
- Kwai
- Telegram
- Outra
- Nenhuma

Você acredita que as redes sociais influenciam de alguma forma, positiva ou negativamente, a vida das pessoas? Justifique sua resposta. *

Fonte: Registro do professor.

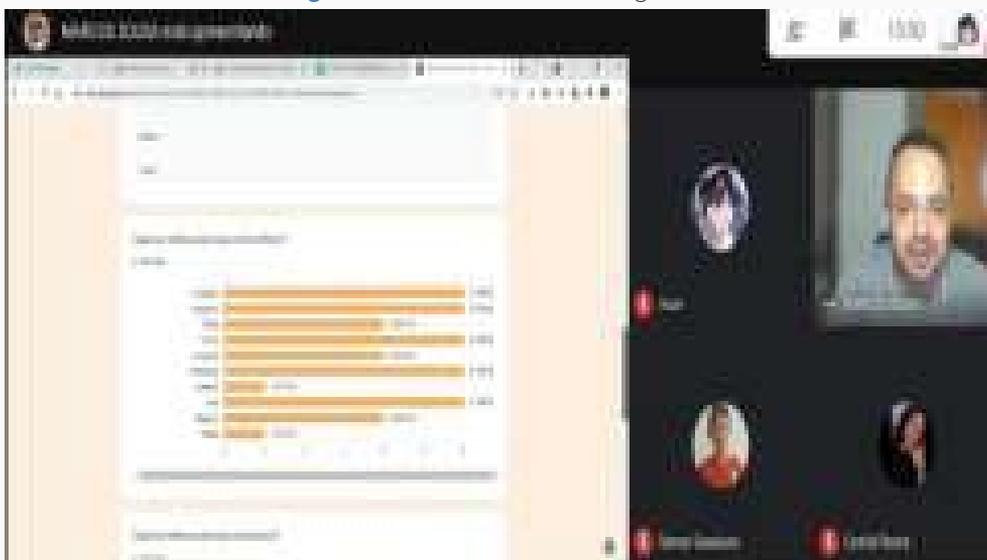
O propósito dessa atividade foi saber quais são as redes sociais mais utilizadas pelos estudantes, no sentido de entender quais as principais fontes de notícias utilizadas por eles. Na pesquisa, o professor questionou os estudantes: *Quais as redes sociais você conhece? Quais as redes sociais você possui? Você acredita que as redes sociais influenciam de alguma forma, positiva ou negativamente, a vida das pessoas? Justifique sua resposta.* Assim, após disponibilizar o formulário, o professor incentivou os estudantes a responderem e obteve o resultado conforme gráfico 1 e gráfico 2.

Gráfico 1 – Redes sociais que os estudantes mais conhecem.



Fonte: Própria do professor.

Figura 6 – Discussão sobre o gráfico



Fonte: Própria do professor.

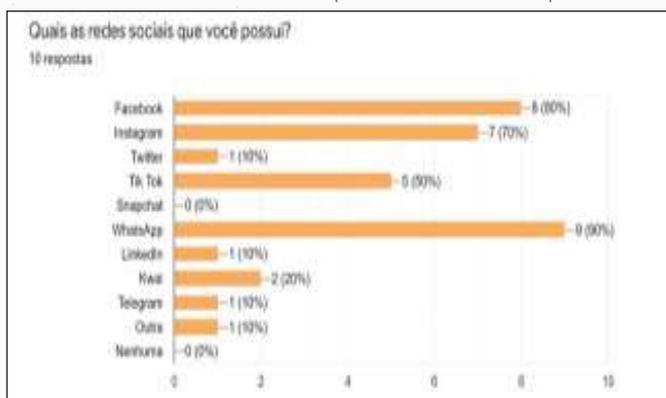
Ao questionar sobre as redes sociais que mais conhecem, dos estudantes que responderam ao questionário, conforme o gráfico 1, as redes mais acessadas são, Facebook, Instagram, Tik Tok, Kaiw e a maioria, também, utiliza o WhatsApp. As redes que são menos conhecidas pelos estudantes são, Twitter, Snapchat, LinkedIn, Telegram.

Convém ressaltar que nesta atividade, além de ampliar as discussões sobre o uso das redes sociais, o professor de Matemática fez a leitura do gráfico levando os estudantes a compreenderem

sobre as habilidades referentes a leitura de gráfico. Nessa atividade, foi explorado o descritor D13 do 7º ano que trata sobre a compreensão, em contextos significativos, o significado de média estatística como indicador da tendência de uma pesquisa, calcular seu valor e relacioná-lo, intuitivamente, com a amplitude do conjunto de dados. A atividade também contempla a habilidade de Matemática.

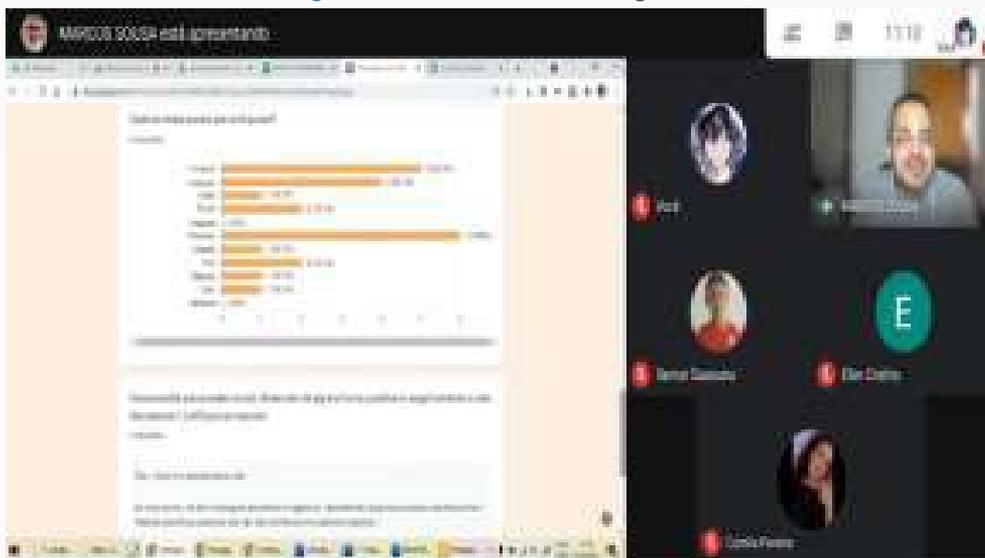
(EF08MA23), avaliar a adequação de diferentes tipos de gráficos para representar um conjunto de dados de uma pesquisa.

Gráfico 2 – Redes sociais que os estudantes possuem.



Fonte: Própria do professor.

Figura 7 – Discussão sobre o gráfico

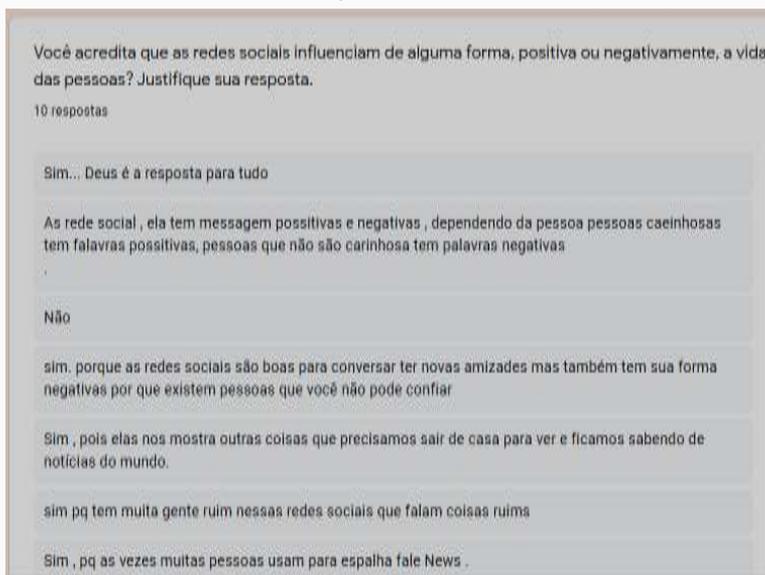


Fonte: Própria do professor.

Conforme gráfico 2, as redes mais acessadas pelos estudantes participantes da pesquisa são, Facebook, Instagram, Tik Tok, além do WhatsApp. É importante ressaltar que o professor de ciências, idealizador do projeto, utilizou esse resultado para desenvolver atividades subsequentes no que diz respeito ao conhecimento científico no âmbito dessas redes sociais, assim como, trazendo para à discussão verdades e *Fake News* veiculadas nessas redes.

Quanto ao resultado da última questão, quando o professor questiona os estudantes a influência que as redes sociais exercem na vida das pessoas de forma negativa ou positiva, obteve-se as seguintes respostas.

Figura 8 – Resposta dos estudantes sobre a influência das redes na vida das pessoas



Você acredita que as redes sociais influenciam de alguma forma, positiva ou negativamente, a vida das pessoas? Justifique sua resposta.

10 respostas

Sim... Deus é a resposta para tudo

As rede social , ela tem mensagem possitivas e negativas , dependendo da pessoa pessoas caeinhosas tem falavras positivas, pessoas que não são carinhosa tem palavras negativas

Não

sim. porque as redes sociais são boas para conversar ter novas amizades mas também tem sua forma negativas por que existem pessoas que você não pode confiar

Sim , pois elas nos mostra outras coisas que precisamos sair de casa para ver e ficamos sabendo de noticias do mundo.

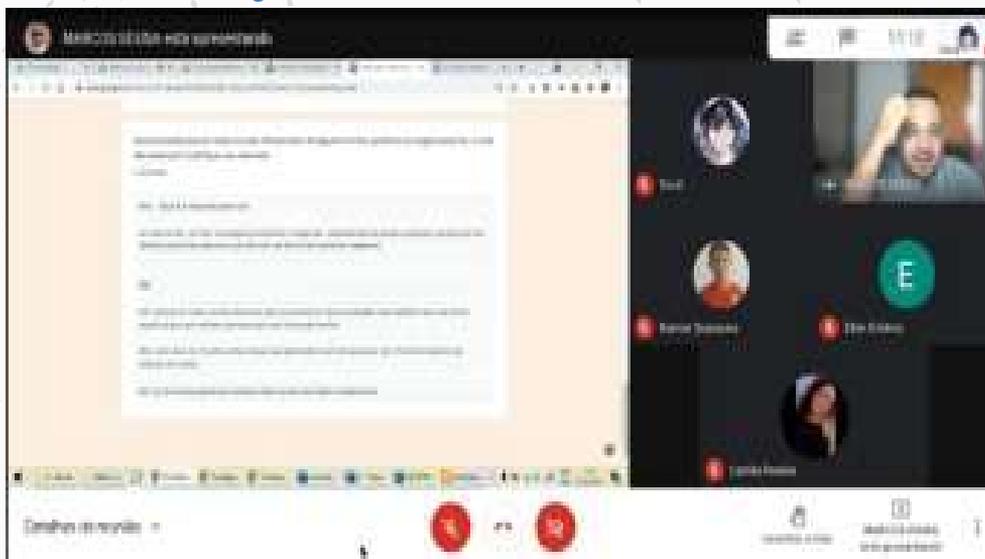
sim pq tem muita gente ruim nessas redes sociais que falam coisas ruins

Sim , pq as vezes muitas pessoas usam para espalha fale News .

Fonte: Própria do professor.

Mediante respostas dos estudantes, o professor realizou uma conversa virtual para discutir sobre suas concepções relatadas nas respostas, conforme demonstra a figura 9.

Figura 9 – Conversa virtual com os estudantes



Fonte: Própria do professor.

Com essa atividade, também, foi constatado que, por mais que os estudantes possuam as redes sociais expressas no gráfico, alguns não utilizam todas, pois os seus dispositivos não possuem memória suficiente para suportá-las. De certo, com essa atividade o professor obteve as primeiras impressões quanto a familiaridade dos estudantes com o objeto de estudo.

Por conseguinte, foi proposta uma atividade que trouxe como tema *Conhecendo diferentes meios de comunicação utilizados antigamente*. A atividade teve como objetivo realizar um levantamento histórico a respeito dos meios de comunicação desde a antiguidade aos tempos atuais. Foi explorado o objeto de conhecimento de história presente na BNCC, *Formas de registro da história e da produção do conhecimento histórico*, contemplando a seguinte habilidade.

(EF06HI02) Identificar a gênese da produção do saber histórico e analisar o significado das fontes que originaram determinadas formas de registro em sociedades e épocas distintas.

Alinhada a essa habilidade, também, foram explorados os descritores, D5 e D6 do 7º ano, assim como, D4 e D15 do 8º ano, ambos de Língua Portuguesa. Quanto a Matemática foram explorados o descritor, D9 do 7º ano. A figura 10 e figura 11, expressam, o

momento de uma aula expositiva de história onde se fez uma discussão alusiva a linha do tempo apresentando diferentes meios de comunicação utilizados pelo homem ao longo do tempo.

Figura 10 –Slide sobre a teoria da comunicação



Fonte: Própria do professor.

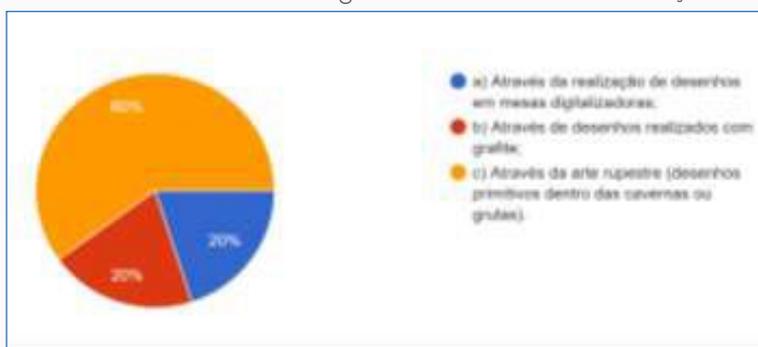
Figura 11 –Meios de comunicação



Fonte: Própria do professor.

Foi um momento muito produtivo, onde os estudantes tiveram a oportunidade de conhecer um pouco da realidade dos seus antepassados, até mesmo, os seus avós e/ou pais. Após esse momento realizado através do Google Meet, o professor organizou um Forms com algumas questões importantes sobre o tema. A atividade foi de múltipla escolha, onde os estudantes expressaram sua compreensão a respeito da teoria da comunicação ao responder as perguntas. O gráfico 3, expressa as respostas dos estudantes, sobre a atividade proposta, quanto a origem dos meios de comunicação.

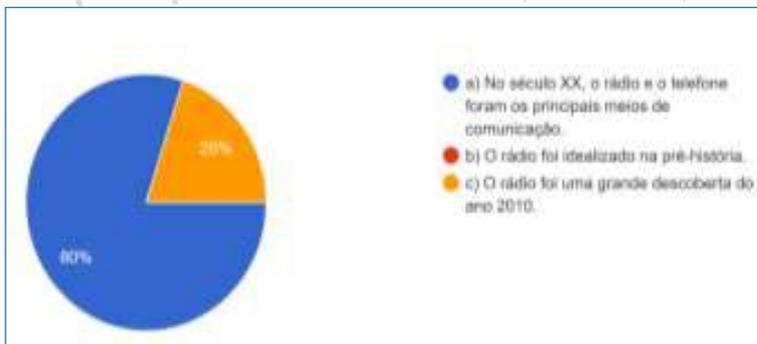
Gráfico 3 – Questão: Origem dos meios de comunicação.



Fonte: Própria do professor.

Conforme exposto, 60% dos estudantes compreenderam que a origem dos meios de comunicação se deu através da arte rupestre (desenhos primitivos dentro de cavernas ou grutas). Em seguida, os estudantes assinalaram a alternativa que melhor fazia menção sobre o rádio e a sua criação. Nesse questionamento, 80% dos estudantes concordaram que no século XX, o rádio e o telefone foram os principais meios de comunicação.

Gráfico 4 – Questão: Sobre a criação rádio.



Fonte: Própria do professor.

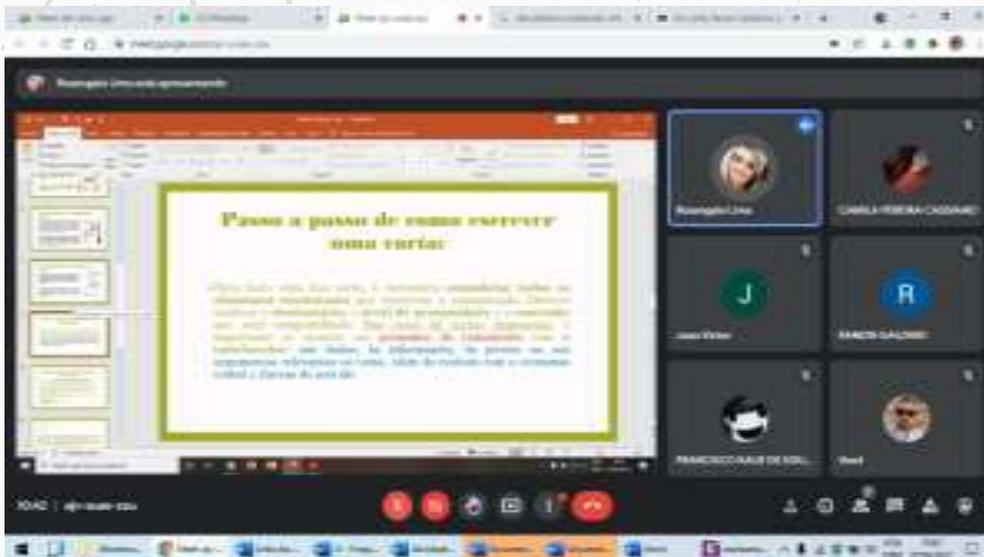
Nesse contexto, foi explorado o objetivo de conhecimento do componente curricular Matemática, *Gráficos de setores: interpretação, pertinência e construção para representar conjunto de dados*, explorando a habilidade. Alinhado a essa habilidade, foram explorados o Descritor D13 dos 7º e 8º anos.

(EF07MA37) Interpretar e analisar dados apresentados em gráfico de setores divulgados pela mídia e compreender quando é possível ou conveniente sua utilização.

Dando continuidade à compreensão sobre os meios de comunicação já ampliando a discussão para o campo da escrita e compreensão de texto, a professora de Língua Portuguesa trouxe uma abordagem sobre o gênero textual carta. Na ocasião, os estudantes tiveram a oportunidade de entender sobre diferentes tipos de cartas, sendo, a carta pessoal, carta argumentativa, carta do leitor, carta aberta. Nessa atividade, foi explorado o objeto de conhecimento da BNCC, *Relação do texto com o contexto de produção e experimentação de papéis sociais*.

Nessa direção, a abordagem realizada pela professora, também, contemplou o descritor D5 do 7º ano e o descritor D15 do 8º ano que abordam sobre especificidades de gêneros textuais, assim como, identificação de marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto, reconhecendo a norma padrão, as variedades linguísticas e o preconceito linguístico. A figura 12 e figura 13 evidencia a aula ministrada através do Google Meet.

Figura 12 – Passo-a-passo de como escrever uma carta



Fonte: Própria do professor.

Figura 13 – Carta escrita pelo estudante



Fonte: Própria do professor.

Nessa aula, após apresentação do PowerPoint enfatizando sobre o gênero textual carta, a professora sugeriu que os estudantes escolhessem um dos modelos do gênero apresentado e fizesse uma produção textual, conforme demonstra a figura 13. Em seguida, os estudantes socializaram as suas produções.

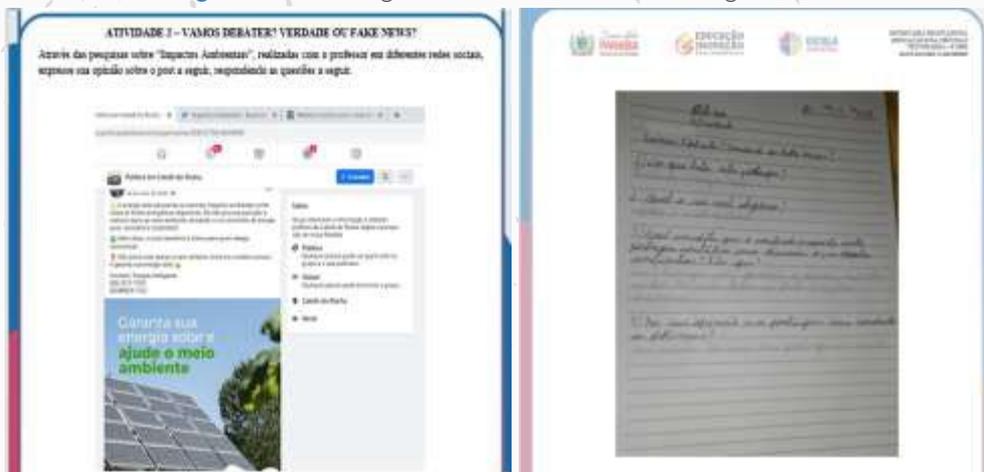
Consequentemente, foi realizada uma atividade que trazia como tema, *“Vamos debater? Verdade ou Fake News?”* A atividade teve como objetivo levar aos estudantes a identificação de notícias falsas e verdadeiras, veiculadas em diferentes redes sociais sobre os impactos ambientais. Nessa atividade foram compartilhados com os estudantes alguns pôsteres de diferentes redes sociais, contemplando diferentes temas com os seguintes questionamentos.

1. *Do que trata esta postagem?*
2. *Qual o seu real objetivo?*
3. *Você acredita que o conteúdo proposto nesta postagem contribui para diminuir os impactos ambientais? Por quê?*
4. *Na sua opinião essa postagem é uma verdade ou fake news?*

A primeira postagem foi retirada do Facebook de uma página da cidade quando uma empresa que comercializa energia solar fazia sua divulgação. Antes de divulgar os serviços, o poster apresentou informações sobre a energia limpa que apresenta menores impactos ambientais entre todas as fontes energéticas disponíveis.

Na atividade, a estudante soube identificar a veracidade das informações contidas na postagem, principalmente, no que diz respeito às questões ambientais. A estudante não adentrou no âmbito das questões financeiras proposta na postagem, mas entendeu que não existia informações falsas. Ressalta-se que nessa atividade foram explorados os descritores, D1 do 7º e 8º ano, a saber, identificar informações explícitas em um texto e diferenciar informações explícitas das implícitas de um texto, contemplando.

Figura 14 – Postagem do Facebook sobre Energia Solar



Fonte: Própria do professor.

Outra postagem, também, compartilhada com os estudantes, vem do Instagram. Trata-se de uma imagem de queimadas, e ao lado, a resposta do estudante aos questionamentos. A legenda da postagem não contém informações precisas sobre a fotografia apresentada e não atende as expectativas de informações verdadeiras, apesar do fogo parecer real, porém, causa confusão na leitura e associação da imagem e legenda. Possivelmente, o estudante sentiu dificuldade em interpretar a postagem.

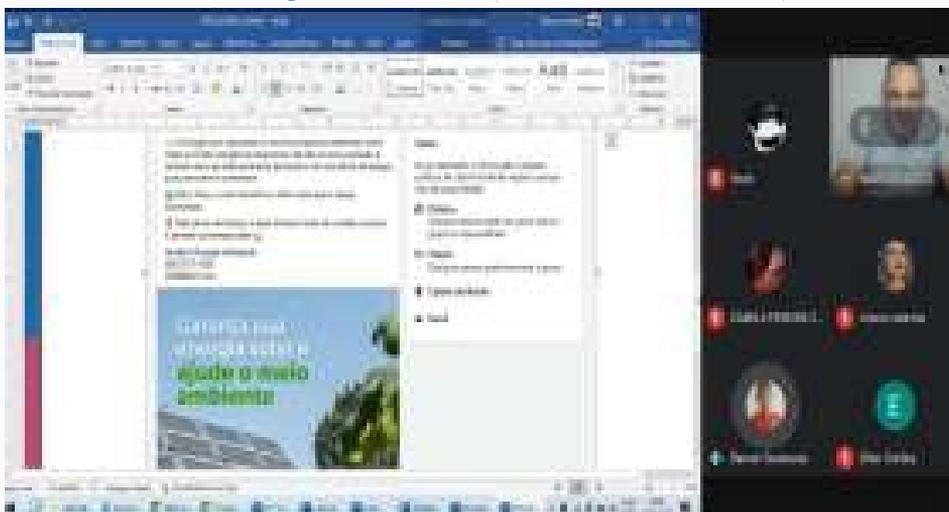
Figura 15 – Postagem no Instagram sobre queimadas



Fonte: Própria do professor.

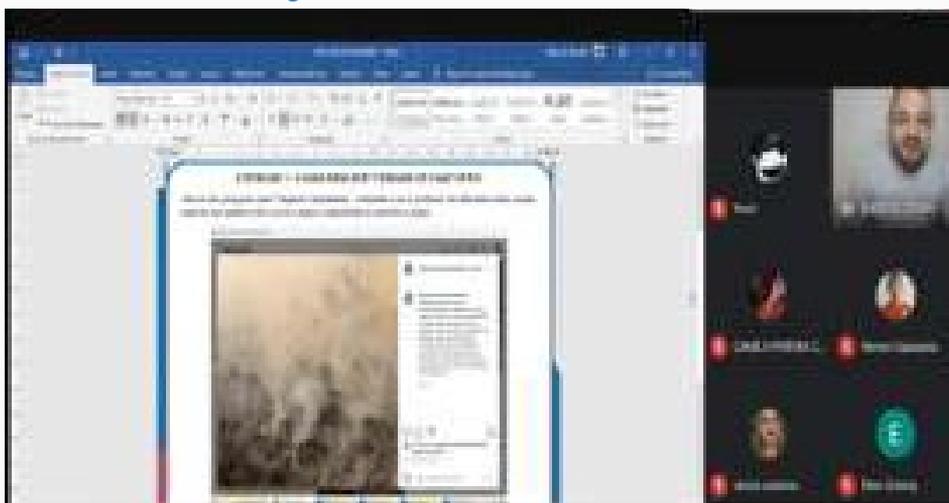
Conforme figura 14 e figura 15, constata-se que as temáticas convergem com temas relacionados às questões ambientais com discussões que contemplam os descritores e habilidades supracitados. Para tanto, a figura 16 e figura 17 retratam os momentos de interação com os estudantes durante as discussões e socialização das atividades.

Figura 16 – Debate sobre a atividade



Fonte: Própria do professor.

Figura 17 – Debate sobre a atividade



Fonte: Própria do professor.

É importante ressaltar que durante as discussões, o professor sensibilizou os estudantes quanto a importância de preservação do meio ambiente com pauta voltada ao conhecimento científico. Ao mesmo tempo, o professor compartilhou dicas sobre a identificação das notícias verdadeiras e *Fake News*, principalmente, no momento atual, onde a veiculação de informações na internet, consequentemente, nas redes sociais se intensificou em virtude da disseminação da Covid-19. Isso se justifica pelo fato da maioria das pessoas em um contexto global, desenvolvem suas demandas de trabalho em home Office, ou até mesmo, pelo fato de muitas pessoas estarem ociosas.

Quanto a essa atividade, convém enfatizar que pôsteres de outras redes sociais, como Twitter e LinkedIn, foram disponibilizadas para os estudantes de modo que trouxessem suas reflexões a respeito do conteúdo proposto. Em relação ao conteúdo desses pôsteres, saliente que seguiram a mesma discussão voltada às questões ambientais. Assim, optamos por não estender nesse texto as evidências dessa atividade, tendo em vista que segue a mesma linha de raciocínio destas já apresentadas.

Por conseguinte, o professor idealizador do projeto intensificou a discussão sobre o conhecimento científico, propondo o debate com todos os estudantes que trazia como tema, *Conhecimento científico e senso comum. Qual a diferença?* As discussões foram muito produtivas, considerando que houve uma maior familiaridade dos estudantes com os diferentes tipos de conhecimento, desde o científico, assim como, senso comum. Na ocasião foram explicitadas características que permeavam ambas as temáticas, onde os participantes esclareciam suas dúvidas e compartilhavam experiências vivenciadas. A figura 18 e figura 19, expressam o momento da ação com os estudantes.

Figura 18 – Discussão sobre Senso Comum e Conhecimento Científico



Fonte: Própria do professor.

Figura 19 – Características do Senso Comum e Conhecimento Científico

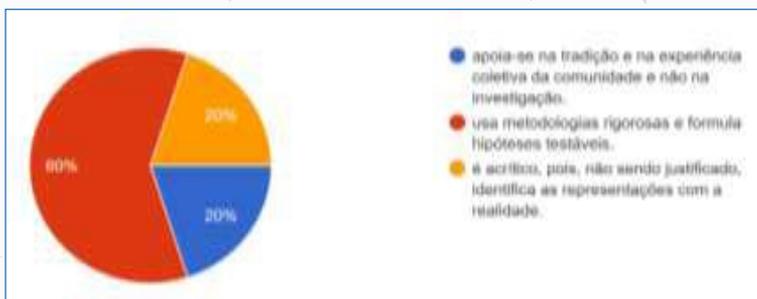


Fonte: Própria do professor.

Após discussão, o professor propôs uma atividade para entender o nível de aprendizagem dos estudantes em relação às temáticas, trabalhadas na aula. Nesse sentido, o gráfico 5 expressa a percepção do estudante sobre o conhecimento científico, enquanto

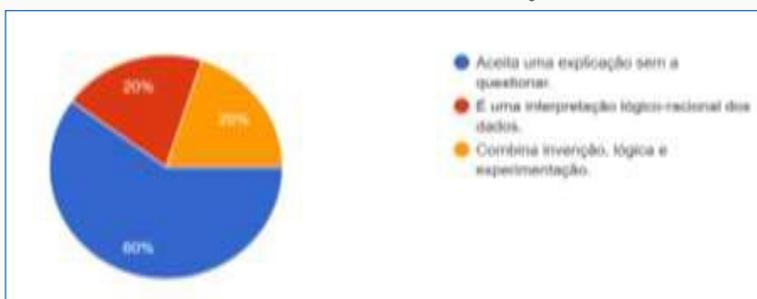
o gráfico 6, expressa o seu entendimento sobre algumas características do senso comum.

Gráfico 5 – Questão: Sobre a criação rádio.



Fonte: Própria do professor.

Gráfico 6 – Questão: Sobre a criação rádio.



Fonte: Própria do professor.

Os gráficos apresentados demonstram que os estudantes avançaram na compreensão sobre a temática estudada, onde 60% dos participantes assinalaram a alternativa correta nas questões apresentadas. Além da compreensão sobre o tema, os estudantes fortaleceram os conhecimentos sobre os dados percentuais presentes no D3 do 8º ano que trata da resolução e elaboração de problemas envolvendo cálculo de porcentagens, incluindo uso de tecnologias digitais. Como se percebe, os dados percentuais estão presentes nos gráficos que foram compreendidos pelos estudantes.

Dentro dessa perspectiva, após o fortalecimento da compreensão do estudante sobre o conhecimento científico, o professor propôs outra atividade que trouxe como tema, *O que a ciência diz?* Nessa atividade, foram lançadas algumas temáticas, como: Efeito

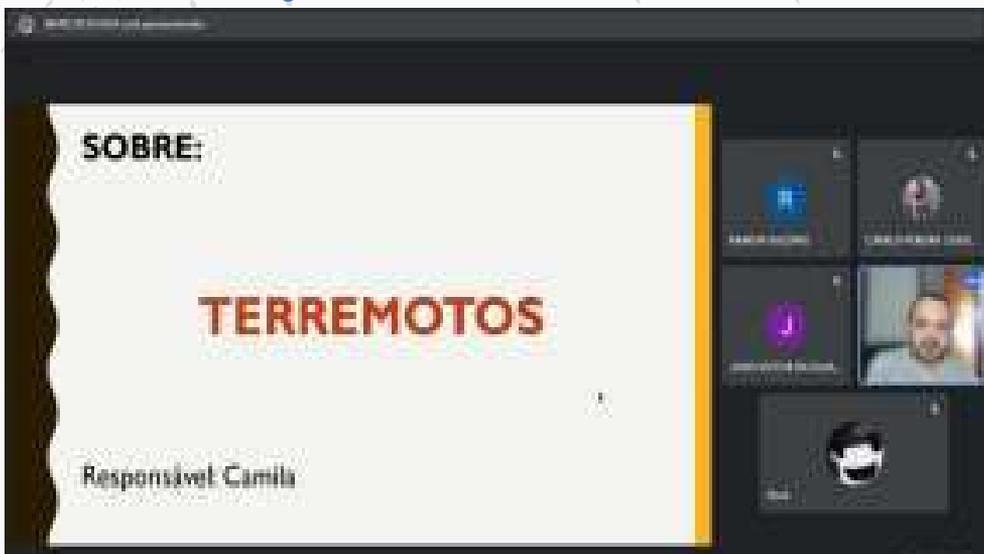
Estufa, Camada de Ozônio, Terremotos e Ideias Evolucionistas. Conseqüentemente, os estudantes foram convidados a realizarem pesquisas em livros, revistas, internet ou em outros meios, sobre os temas propostos. Nesse momento, os estudantes já haviam fortalecido sua maturidade sobre o que seria conhecimento no âmbito da ciência, assim como, já havia certa “blindagem” no que diz respeito as *Fake News* tão bem contempladas nas discussões propostas durante as aulas. A figura 20 e figura 21 são reflexos das orientações das atividades junto aos estudantes.

Figura 20 – Explicação da atividade para os estudantes



Fonte: Própria do professor.

Figura 21 – Conversa sobre as temáticas



Fonte: Própria do professor.

Convém lembrar as temáticas abordadas na atividade refletem as seguintes habilidades da BNCC do componente curricular Ciências, conforme exposto, contemplando, também descritores de língua portuguesa e matemática supracitados.

(EF07CI13) Descrever o mecanismo natural do efeito estufa, seu papel fundamental para o desenvolvimento da vida na Terra, discutir as ações humanas responsáveis pelo seu aumento artificial (queima dos combustíveis fósseis, desmatamento, queimadas etc.) e selecionar e implementar propostas para a reversão ou controle desse quadro.

(EF07CI14) Justificar a importância da camada de ozônio para a vida na Terra, identificando os fatores que aumentam ou diminuem sua presença na atmosfera, e discutir propostas individuais e coletivas para sua preservação.

(EF07CI15) Interpretar fenômenos naturais (como vulcões, terremotos e *tsunamis*) e justificar a

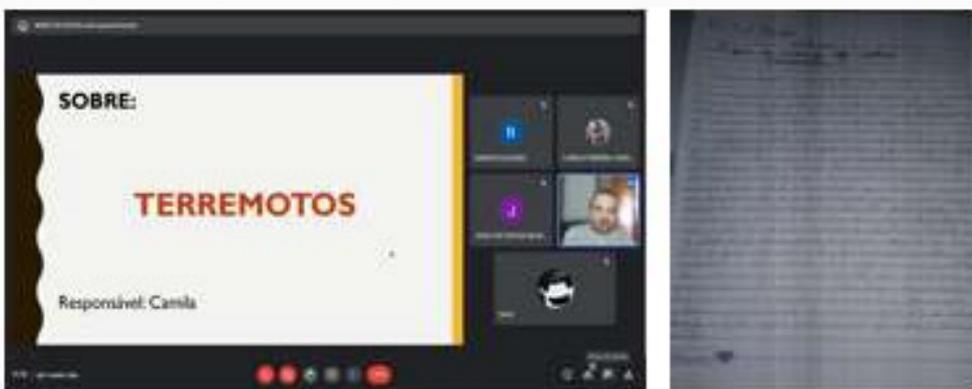
(EF08CI14) Relacionar climas regionais aos padrões de circulação atmosférica e oceânica e ao aquecimento desigual causado pela forma e pelos movimentos da Terra.

(EF08CI15) Identificar as principais variáveis envolvidas na previsão do tempo e simular situações nas quais elas possam ser medidas.

(EF08CI16) Discutir iniciativas que contribuam para restabelecer o equilíbrio ambiental a partir da

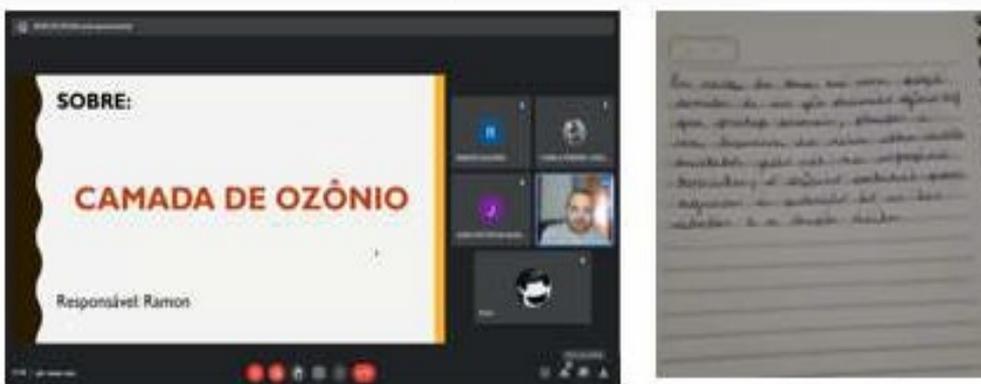
Após a realização das atividades os estudantes socializaram os resultados com colegas e professor. Considera-se um momento de muito aprendizado. As figuras 22 e 23 consolidam esse momento entre professor e estudantes.

Figura 22 – Pesquisas realizadas pelos estudantes



Fonte: Própria do professor.

Figura 23 – Pesquisas realizadas pelos estudantes



Fonte: Própria do professor.

Conforme exposto, para execução de todas as ações durante as aulas, foi necessário: notebook, celular, internet (considerando que as aulas foram, também, ministradas pelo Google Meet, via Plataforma Google Classroom e/ou com a utilização do Google Forms), considerando a realidade do ensino totalmente remoto e/ou híbrido. No final, além de algumas considerações conclusivas, foi apresentado como produto, um painel temático referendando as temáticas que foram trabalhadas durante as aulas, bem como, exibição de poster com evidências dos momentos vivenciados. A figura 24 retrata um painel apresentado na culminância do projeto.

Figura 24 – Painel apresentado na culminância



Fonte: Própria do professor.

Salienta-se que, na apresentação dos resultados do projeto, os estudantes compartilharam suas experiências com toda comunidade escolar. Enfatiza-se que, algumas ações foram implementadas, considerando que o projeto foi vivo e a sua execução comungou com as reais necessidades dos estudantes e demais envolvidos no processo. No que concerne a avaliação, deu-se durante todo processo, onde foi observado, principalmente, a participação dos estudantes nas aulas e o seu desempenho nas atividades propostas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a execução do projeto observou-se a participação ativa da maioria dos estudantes nas aulas, bem como no desenvolvimento das atividades propostas. Foi de grande valia perceber as parcerias firmadas pelos estudantes e a nítida empatia de uns pelos outros nos momentos de dificuldades. As temáticas discutidas tornaram os estudantes mais críticos e reflexivos frente as ações desenvolvidas.

Considera-se que as reflexões realizadas durante o projeto contribuíram, significativamente, para um ensino mais estimulante, instigando a criticidade dos estudantes diante dos temas propostos de modo a atender as necessidades e exigências da sociedade atual. Mediante ações executadas, o professor fortaleceu a sua compreensão a respeito do seu papel enquanto facilitador da aprendizagem, não se colocando apenas com reprodutor de conteúdo.

A proposta de execução deu-se, através de atividades dinâmicas e divertidas, onde de *like* em *like*, fortaleceu os conhecimentos dos estudantes a respeito da importância do conhecimento científico para a sua formação, assim como, intensificou o seu entendimento sobre a disseminação e identificação de informações falsas que, rotineiramente, são veiculadas nas redes sociais.

Quanto as dificuldades enfrentadas durante o processo, faz-se necessário enfatizar que, houve necessidade de realizar algumas retomadas de forma interventiva e lúdica, trazendo melhorias no desempenho dos estudantes que apresentavam essas dificuldades e estavam com defasagens em alguns objetos de conhecimento sinalizados pelos descritores analisados e dados das avaliações externas.

Diante disso, a relevância do tema respaldou durante as aulas, mesmo que de forma totalmente remota e/ou híbrida, atividades que exploraram as diferentes redes sociais, Facebook, Instagram, Twitter, Tiktok, Youtube, LinkedIn, entre outros, fortalecendo a compreensão os temas propostos.

As ações do projeto se alinharam com diferentes eixos transversais, valorizando os direitos humanos e a diversidade; atitudes direcionadas a promoção do protagonismo juvenil e da sustentabilidade, inclusão digital e de pessoas com deficiência. Assim posto, conclui-se que as ações influenciaram, positivamente, no fortalecimento da aprendizagem dos estudantes, dado o momento do Regime Especial de Ensino decorrente da Pandemia do COVID-19.

REFERÊNCIAS

BAUDRILLARD, Jean; ABREU, Estela dos Santos. **A transparência do mal**: ensaio sobre os fenômenos extremos. 2.ed. Campinas: Papirus, 1992. 183p.

BRASIL. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (**Ideb**). Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2021.

CARNEVALLE, M. R. **Araribá mais: ciências (Ensino Fundamental)**. -1. Ed. – São Paulo: Moderna, 2018.

Documento eletrônico: Base Nacional Comum Curricular – Documento preliminar. MEC. Brasília, DF, 2017.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

GALLO, S. **Deleuze e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (organizadoras). **Métodos de Pesquisa**. 1ª Ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

Meneses, J. P. (2018). **Sobre a necessidade de conceptualizar o fenómeno das fake news**. Observatório. p. 37-53. [online]. Disponível em: <http://obs.obercom.pt/index.php/%20obs/article/viewFile/%201376/pdf>. Acesso: 24 de setembro 2021)

PARAÍBA. Avaliação Paraíba: **o avaliando IDEPB**. Caed, 2021.

PARAÍBA. **Decreto nº 40.010, de 07 de fevereiro de 2021**. Estabelece o Plano Educação Para Todos Em Tempos De Pandemia - PET-PB, que dispõe sobre o processo de retomada das aulas presenciais dos Sistemas Educacionais da Paraíba e demais instituições de Ensino Superior sediadas no território paraibano. Diário Oficial do Estado da Paraíba. João Pessoa, 07 de fev. 2021. p.01.

PARAÍBA. **Resolução CEE/PB no 140/2020**, de 04 de maio de 2020. Altera e Estabelece normas complementares ao que dispõe a resolução no 120/2020, que orienta o regime especial de ensino no que tange à reorganização das atividades curriculares assim como dos calendários escolares das instituições do Sistema Estadual de Educação da Paraíba, em caráter de excepcionalidade e temporalidade, enquanto permanecerem as medidas de prevenção ao COVID-19. Diário Oficial do Estado da Paraíba. João Pessoa, 07 mai. 2020. p.03.

PARAÍBA. **Resolução CEE/PB no 160/2020**, de 20 de agosto de 2020. Altera as Resoluções 120/2020 e 140/2020 e estabelece novas normas que orientam o regime especial de ensino no que tange à reorganização das atividades curriculares assim como dos calendários escolares e processos avaliativos das instituições do sistema estadual de educação da Paraíba, em caráter de excepcionalidade e temporalidade, enquanto permanecerem as medidas de prevenção ao COVID-19. Diário Oficial do Estado da Paraíba. João Pessoa, 29 ago. 2020. p.03.

PARAÍBA. Conselho Estadual de Educação da Paraíba. **Resolução nº 120/2020 de 7 de abril de 2020**. Orienta o regime especial de ensino no que tange à reorganização das atividades curriculares assim como dos calendários escolares das instituições do sistema estadual de educação da paraíba, em caráter de excepcionalidade e temporalidade, enquanto permanecerem as medidas de prevenção

ao covid-19. Disponível em: <<https://www.cee.pb.gov.br/wpcontent/uploads/2020/05/Re120-2020.pdf>>. Acesso em: 24 set. 2021.

QEDU. **Taxas rendimento**. Disponível em: <https://qedu.org.br/escola/83071-eeefm-daniel-carneiro/taxas-rendimento>. Acesso em: 24/09/2021.

SOUSA, M. A. S. **Facebook**. Catolé do Rocha, 28. março. 2021. Facebook: Marcos Aurélio. Disponível em: <https://www.facebook.com/marcos.aurelio.1293575>. Acesso em: 27 de outubro de 2021.

SOUSA, M. A. S. **Instagram**. Catolé do Rocha, 28. março. 2021. Instagram: @marcos_aurelyo. Disponível em: https://www.instagram.com/marcos_aurelyo/. Acesso em: 27 de outubro de 2021.

SOUSA, M. A. S. **Linkedin**. Catolé do Rocha, 28. março. 2021. LinkedIn: MARCOS AURÉLIO. Disponível em: <https://www.linkedin.com/in/marcos-sousa-292b19208/>. Acesso em: 27 de outubro de 2021.

SOUSA, M. A. S. **Tweet**. Catolé do Rocha, 28. março. 2021. Twitter: @aureliosmarcos. Disponível em: <https://twitter.com/aureliosmarcos>. Acesso em: 27 de outubro de 2021.

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT04.003](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT04.003)

O PORQUÊ DA PEDAGOGIA HISTÓRICO- CRÍTICA NÃO SER UMA PEDAGOGIA DE PROJETOS

Israel Silva Figueira

Professor do Ensino Fundamental da SMERJ. Licenciado em Física e Pedagogia. Mestre em Educação em Ciências e Matemática pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ. E-mail: israel12figueira@gmail.com.

Adriana Machado Penna

Professora do Instituto de Educação Física da Universidade Federal Fluminense. Niterói-RJ-Brasil. É Doutora em Serviço Social pela UERJ, Mestre em Educação pela UFF e Licenciada em Educação Física pela UFRJ. Coordenadora do NUPETE. E-mail: adrianapenna@id.uff.br.

RESUMO

Atentos às funções da educação escolar, sua relação com as determinações postas pelas contradições inerentes às relações sociais de produção capitalistas contemporâneas e da chamada Revolução 4.0, o presente texto tem por objetivo demonstrar o antagonismo irreconciliável entre a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) e a Pedagogia de Projetos. Para tanto, analisaremos as propostas do capital para a formação da classe trabalhadora desde o início dos anos de 1990 aos dias atuais. A seguir, ao demonstrarmos que a Pedagogia de Projetos não se constitui como um método novo, mas, que, ao contrário, surge das demandas do próprio desenvolvimento capitalista, defenderemos que, na atualidade, este método apresenta-se amplamente adaptado às novas demandas do capitalismo sob condições de incremento do desemprego e da introdução de novas tecnologias para a produção de mercadorias. Por fim, as diferenças entre os fundamentos da PHC e o método proposto pela Pedagogia de Projetos serão expostos ao assumirmos a lógica dialética de produção de conhecimento, o qual

possibilita que a Pedagogia de Projetos seja incorporada e superada pela PHC. Tomamos como referencial teórico-metodológico o materialismo histórico-dialético, fundamento sobre o qual se ergue a PHC nos termos do professor Dermeval Saviani e dos colaboradores que têm se somado aos avanços teórico-práticos desta teoria pedagógica.

Palavras-chave: Pedagogia Histórico-Crítica, Pedagogia de Projetos, “Educação 4.0”.

INTRODUÇÃO

A estratégia de ensino e aprendizagem denominada por Pedagogia de Projetos é o objeto de reflexão que motiva a construção desse texto. Tomando a Pedagogia de Projetos como uma estratégia política e metodológica em educação, que se dispõe a dar conta das contradições da sociedade do capital, alguns autores a apresentam como um paradigma inovador, emergente ou da complexidade, que através da interconexão de múltiplas abordagens didáticas se propõe crítica, reflexiva e necessária para atender as demandas da realidade atual (BEHRENS, 2006; 2013; HERNANDEZ, 1998). Criticando esse paradigma, recorremos aos fundamentos políticos, filosóficos e didáticos da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) como teoria crítica e contra-hegemônica em educação, a fim de garantir a afirmação necessária do título acima.

Muitas são as implicações trazidas à educação escolar, causadas pelas descobertas científicas e pelo avanço tecnológico, sobretudo aquelas reveladas ao longo do século XX com o advento de duas Grandes Guerras, desencadeando a produção de uma indústria bélica de dimensões planetárias, a qual nem mesmo o “fim da Guerra Fria desarmou aquela fusão emergencial entre afluência consumista e complexo industrial-militar” (ARANTES, 2008). Somam-se os artefatos de destruição em massa atrelados à materialização da bomba atômica como uma realidade da humanidade – acontecimento frente ao qual, segundo Günther Anders¹ “somos todos ‘inocentemente culpados’ dos efeitos provocados pelos instrumentos que produzimos e usamos, inclusive a bomba atômica” (ALENCAR, 2016, p. 109); a disputa pelo controle da produção desses conhecimentos e de sua aplicabilidade na produção de novas mercadorias. Tudo isso, nos serve como matéria-prima

1 Para o jornalista e filósofo alemão (1902-1992), a invenção da bomba atômica tornou a humanidade em um gênero obsoleto. Segundo Anders (apud. ALENCAR, 2017, p. 107), “pela primeira vez na história e desde a bomba atômica, é como mortos em condicional que existimos e para sempre existiremos. E ainda que não tenhamos sofrido nenhuma mutação anatômica, nós humanos tornamo-nos uma nova espécie: uma espécie ao mesmo tempo titânica e mortal, por causa da nossa obsolescência física diante dos possíveis eventos catastróficos causados por nós mesmos, no limite, a extinção dos humanos em consequência de uma guerra atômica”.

para apreendermos as determinações do avanço tecnológico e suas expressões atuais nomeadas por Revolução 4.0, tecnologias da informação e comunicação (TICs), big date, inteligência artificial (AI) etc. Essa totalidade, sem dúvida, trava relações diretas com o projeto dominante de formação humana, e, de forma específica, com a concepção de educação atrelada a este projeto dominante de sociedade. Tendo isso como pressuposto, acreditamos ter nestes argumentos o ambiente do qual emerge o título do presente texto.

Tratar o advento das novas tecnologias na chamada escola do século XXI e sua íntima relação com as teorias pedagógicas hegemônicas requer que nos coloquemos frente a um fenômeno constitutivo das contradições do modo de produção capitalista na contemporaneidade. Portanto, este será o nosso ponto de partida, mas, também, o nosso ponto de chegada.

Dermeval Saviani (2012a), afirma através da PHC, que a educação escolar consiste na forma de educação mais desenvolvida na sociedade capitalista, e que a análise dessa modalidade de educação, é a chave para a compreensão de todas as demais. Com base nesta afirmação, buscaremos sustentar nossos argumentos com intuito de demonstrar que a proposta supostamente inovadora encampada pela Pedagogia de Projetos, corresponde ao aprofundamento do mesmo mecanismo de controle do capital presente historicamente na escola. Sob outras vestes e tomadas de empréstimo na própria conjuntura que produz as novas tecnologias, como brevemente indicado acima, a Pedagogia de Projetos tem buscado atrelar a formação da classe trabalhadora à velocidade imposta pelo mercado, própria da atual fase de produção e reprodução do desenvolvimento capitalista.

Para nos aproximarmos do objetivo indicado acima, importamos demonstrar os interesses políticos, econômicos e ideológicos que subsidiam determinadas metodologias educacionais, a exemplo da Pedagogia de Projetos, demonstrando os elementos que as distanciam da PHC. Sob vários aspectos, desde os espaços que impactam os rumos econômicos e políticos do sistema capitalista, aos fóruns aparentemente mais restritos de debates educacionais, ganham cada vez mais espaço as já conhecidas “pedagogias

ativas” ou “pedagogias não diretivas”² (SAVIANI, 2012a, p. 166). Estas subsidiam metodologicamente a concepção de educação em nível internacional, com destaque para a Pedagogia de Projetos. Compreender o processo de formação da classe trabalhadora conduzido pela lógica capitalista significa entendê-lo condicionado ao ritmo da produção de mercadorias e do mercado. Um exemplo disto pode ser evidenciado ao darmos voz a um pequeno excerto do relatório do Fórum Econômico Mundial³ (doravante indicado apenas como Fórum), publicado em maio de 2022, intitulado “*Catalisando a Educação 4.0: Investindo no Futuro da Aprendizagem para uma Recuperação Centrada no Homem*”⁴. Trata-se de apenas um entre inúmeros outros documentos produzidos e publicados pelo Fórum, os quais servem como de balizadores de políticas educacionais adotadas por grande parte dos países do mundo, via políticas de organismos internacionais do âmbito da OCDE, por exemplo, entre outros. Segundo o Fórum, o relatório em questão foi desenvolvido em consulta aos “principais especialistas em educação dos setores públicos, privado e educacional”, e pretende esboçar sua preocupação com os rumos da econômica no período pós-pandemia da Covid-19, alegando que:

Há uma janela de oportunidade única para investir na Educação 4.0: uma abordagem para reimaginar a educação de forma inclusiva, com foco em uma ampla gama de habilidades para preparar os alunos para a

2 Segundo Saviani (2012, p. 166), essas concepções pedagógicas podem ser entendidas como “uma certa radicalização da pedagogia nova, pois leva às últimas consequências a ideia da autonomia e livre-iniciativa dos educandos no processo educativo. Configura-se como uma ampla gama de autores e correntes que têm em comum uma visão antiautoritária e o entendimento de que o educador deve intervir o mínimo possível, preferencialmente assimilando-se ao próprio grupo de alunos, de cujas decisões soberanas ele participa como um igual entre iguais”.

3 O Fórum Econômico Mundial é um evento internacional que acontece anualmente, em Davos, na Suíça e congrega os principais representantes do capital. Consideramo-lo aqui, para os objetivos do presente texto, como um dos principais troncos dinamizadores do centro nervoso do capital. Desde 2016, dedica-se a indicar os novos rumos do trabalho frente às novas tecnologias. Justifica, assim, a publicação de relatórios anuais sobre o futuro dos empregos e carreiras sob o título “*The Future of Jobs*” nas suas versões 2016, 2018 e 2020.

4 Originalmente intitulado *Catalysing Education 4.0: Investing in the Future of Learning for a Human-Centric Recovery. Insight Report. May 2022*.

Quarta Revolução Industrial e alavancar a inovação tecnológica e pedagógica para colocar os alunos no centro do aprendizado. As desigualdades globais na educação infantil – agravadas por uma pandemia de COVID-19 que fechou escolas para cerca de 1,6 bilhão de crianças, bem como a rápida mudança tecnológica que certamente transformará a natureza do trabalho para a próxima geração – sublinham ainda mais a necessidade de impulsionar aprendendo além do ‘business as usual’ pré-pandemia. No Catalysing Education 4.0, estimamos que o investimento em habilidades críticas para o futuro, como a solução colaborativa de problemas, poderia adicionar US\$ 2,54 trilhões em aumento de produtividade à economia global, com maiores ganhos relativos na África Subsaariana e na América Latina e Caribe. Para desbloquear essa transformação, o relatório destaca três áreas-chave de investimento em educação, incluindo: novos mecanismos de avaliação; adoção de novas tecnologias de aprendizagem; e capacitação da força de trabalho docente. Para cumprir a promessa da Educação 4.0, as partes interessadas de todas as partes da sociedade têm um papel a desempenhar – desde governos e agências não governamentais, empresas, investidores e educadores, pais e cuidadores, bem como os próprios alunos. Ao colocar à frente e no centro o argumento econômico para atualizar os sistemas educacionais existentes, esperamos que este relatório complemente outros esforços de apoio a um movimento crescente para melhorar a educação para todos (WEF, 2022).

Considerando o espaço ao texto, não daremos conta de fazer toda a análise necessária sobre o tema em questão, em virtude das inúmeras determinações constitutivas da discussão aqui proposta. Portanto, organizaremos o texto da seguinte maneira: 1 – traremos elementos que indique qual é o papel da educação escolar frente ao atual projeto do capital para a formação da classe trabalhadora; 2 – analisaremos o grau de adaptação que a Pedagogia de Projetos expressa frente às demandas da sociedade do capital junto à educação, destacando que não há ineditismo nessa concepção pedagógica; 3 – por fim, demonstraremos que os fundamentos teórico-metodológicos sobre os quais se erguem a PHC não permitem

quaisquer semelhanças com a Pedagogia de Projetos. Ao contrário, os fundamentos da PHC possibilitam que pelo exercício da crítica radical e rigorosa, se dê a incorporação por superação da Pedagogia de Projetos.

A EDUCAÇÃO ESCOLAR E O PROJETO DE SOCIEDADE DO CAPITAL

Analisar a relação entre as transformações técnicas advindas do declínio do fordismo e do avanço da produção flexível, nos leva a colocar em questão a atmosfera sob a qual reside a suposta neutralidade científica. Neutralidade que insiste em se impor, no esforço em manter a ciência e a técnica apartadas de quaisquer pruridos políticos, econômicos e ideológicos. Encontramos na mesma esteira dessa neutralidade técnico-científica – detentora do discurso em defesa de um progresso supostamente irrefreável e eficiente – o *locus* onde se dá a competitividade entre os grandes conglomerados de capitais. As relações sociais de produção capitalistas têm como necessidade vital a busca pela manutenção das condições propícias à criação de mais valor. Em outras palavras, o capital precisa ter o domínio dos meios indispensáveis para a transformação de dinheiro em mais dinheiro (na formulação de Marx, para transformar D – D'). No entanto, é sempre importante lembrar que apenas o trabalho produtivo pode criar valor novo (mais-valia). Assim, na busca por tecnologias cada vez mais especializadas, que lhes garantam disputar formas de organização de produção mais eficientes e inovadoras (competitivas), as grandes corporações entregam-se à corrida que tem por único objetivo o alcance do equilíbrio da taxa geral dos lucros. Esse patamar de competitividade, inerente ao próprio movimento do capital, impele à reorganização da divisão social e técnica do trabalho. Expressa-se, deste modo, o fenômeno que Marx já denominara como o aumento da composição orgânica do capital⁵. Este fenômeno guarda em si a principal contradição do capitalismo, a qual, grosso modo, resulta da racionalização do trabalho (originária

5 Para maior aprofundamento sobre a questão, recorrer ao Livro I de O Capital, capítulo 23, “A lei geral da acumulação capitalista” (MARX, 2013).

das descobertas científicas e das novas tecnologias) frente ao avanço das forças produtivas. Um dos resultados dessa corrida histórica pode ser verificado no descarte brutal de trabalho vivo (força de trabalho), ao mesmo tempo em que são ampliadas as margens de utilização do trabalho morto representado pela incorporação de máquinas cada vez mais eficientes e inovadoras. Importa-nos chamar a atenção para o fato de que, em busca de soluções para essa contradição, o capital precisa submeter a vontade e a ação humanas às suas necessidades. Está aqui o que Marx chama de fetiche da mercadoria.

O processo brevemente descrito acima, bem identificado já à época de Marx, pode ter sua manifestação também identificada a partir dos anos de 1970, chegando aos dias atuais. A partir deste período, a introdução em velocidade exponencial de novas tecnologias na produção de mercadorias passou a ser ditado pelos princípios da flexibilização das relações de trabalho, da desregulamentação de direitos sociais e da privatização do espaço público. Tais princípios são assumidos como mote do desenvolvimento capitalista, às vésperas do século XXI. Para tanto, as políticas de desregulamentação das garantias trabalhistas precisavam atuar via precarização do trabalho e desmonte da coisa pública, ameaçando, sob vários aspectos, a vida dos trabalhadores (HARVEY, 2003). Insegurança e incerteza passam, cada vez mais, a fazer parte das relações de produção e reprodução da vida do próprio planeta.

Como desdobramento da fase do capital sumariamente apontada acima, pôde-se constatar uma demanda crescente por formação diferenciada às classes trabalhadoras, pressupondo-se níveis de “competências” distintos no mercado de trabalho, revelando o que Kuenzer (2007) denominara como “polarização das competências”.

A compreensão desse período é particularmente importante, inclusive para compreendermos os rumos assumidos pelas políticas educacionais implementadas no Brasil. Sobre isto, Leher (2012), aponta para o alto grau de controle assumido pelos organismos internacionais junto às políticas educacionais de países considerados da periferia do mundo, a exemplo do Brasil.

Essa conjuntura alçou a escola a um novo patamar, ao ser reforçado o seu efeito redentor frente as mazelas nacionais, além

de constituir-se como mais uma atraente promessa de mercado em expansão (ENQUITA, 1999). À escola foi dada a responsabilidade de formar a nova força de trabalho para operar as engrenagens da chamada Revolução 4.0, naturalmente entendida como o motor estratégico do novo milênio e de tudo que isso representa política e ideologicamente. Assim, a escola passou a estar cada vez mais integrada à lógica empresarial, a qual tem como eixo condutor as exigências do mercado e da 'qualidade total' das mercadorias que nele circulam; aderiu às bases da flexibilização, da desregulamentação e da privatização como marcas indelévels, trazidas pelos ventos do século vindouro. Sob esta perspectiva, a escola foi transformada em objeto promissor de grandes lucros à medida que a educação pública e os recursos a ela destinados se abriram às disputas do mercado e por seus vários setores. Assim:

[...] quanto maior é a capacidade de intercâmbio que o 'produto educação' possui no mercado, mais se faz merecedor do qualificativo produto de qualidade. A partir da perspectiva da nova retórica, somente é de qualidade aquele produto que possui a capacidade de adaptar-se às demandas do mercado, atuando competitivamente neste (GENTILI, 1999, p. 157).

O contexto acima tem nos anos de 1990 o seu maior fermento, o qual permanece ainda em grande atividade na segunda década do século XXI. É nesse contexto que também encontramos as condições responsáveis pelo atual processo de "reconversão laboral" e da precarização da formação e do trabalho do professor (TRICHES, 2016); vias que se abrem à adoção das pedagogias dominantes que têm invadido a escola, a exemplo da Pedagogia de Projetos. Esse contexto avança pelos dias atuais e ainda sob fortes influências da Teoria do Capital Humano (FRIGOTTO, 2001), mantendo estreitas relações com a retórica da formação para o empreendedorismo e para a empregabilidade.

REVOLUÇÃO 4.0 PARA A "ESCOLA 4.0": A CHAVE PARA A "ESCOLA DO FUTURO"?

A constatação de que entramos num mundo imprevisível e dominado por novas tecnologias tem provocado profundas

mudanças na educação escolar e declarado preferências junto às teorias pedagógicas adotadas. Por exemplo, esse contexto passou a identificar a instituição escolar pelo seu caráter anacrônico, passando a defender a emergência de uma nova escola, voltada às exigências do novo milênio e da revolução tecnológica. Por consequência, essa nova escola deveria ser conduzida por um padrão de qualidade definidor do ensino, da aprendizagem, das ações de alunos e professores. Frente a este fenômeno, a escola deverá se manter em permanente estado de alerta e de prontidão frente à velocidade das ‘modernidades’ em suas variadas expressões.

Esse giro imposto à escola precisou colocar em questão a efetividade contida na ação político-pedagógica do professor frente às exigências dos novos tempos, colocando sua autonomia sob grave ameaça. Nessa chave argumentativa, o fenômeno do fracasso escolar é visto como consequência direta tanto da inadequação da escola e das teorias pedagógicas tradicionalmente por ela adotadas, quanto do professor, percebidos como entraves às novas exigências de qualidade da educação pautada pela concepção já mencionada acima.

O contínuo movimento internacional desde os anos de 1990⁶ mantém seus olhos sobre o projeto de educação destinado ao novo século que então se aproximava. Ganha força o discurso que tem por finalidade tanto a descaracterização do conhecimento como elaboração racional e sistemática do real, quanto o deslocamento da escola como espaço propício a organizar e transmitir esses conhecimentos na forma de conteúdos e saberes escolares. A nosso ver, o início dos anos de 1990 pode ser tomado como o marco para a reprodução em escala internacional dos interesses da atual fase do capital sobre a educação. Significava, desde então,

6 Consideramos como um dos marcos nas políticas de reforma educacional assumidas a partir dos anos de 1990 por diversos países do mundo, entre estes o Brasil, o evento promovido pela UNESCO E UNICEF que ocorreu na Tailândia, entre 5 e 9 de março de 1990, ficando conhecida como “Conferência de Jomtien” e que propagou a então “Declaração Mundial sobre Educação para Todos”. Essa conferência contou com cerca de 155 países signatários do compromisso que lá foi produzido, o qual apresentou como principal objetivo – desde então – a adoção de um projeto de educação que garantisse a todas as crianças e jovens o acesso às “Necessidades Básicas de Aprendizagens (NEBAS)” para adentrar no novo milênio (UNICEF BRASIL, Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>).

fazer o mundo assumir que o modelo de escola até então existente entrara em crise, e que sua superação apenas se daria à medida que todo o seu projeto anterior fosse demolido e descartado. Frente a tal anúncio um novo projeto de educação passa a ser propagado, definindo novas funções tanto para escola quanto para o professor e o aluno.

Como medida para a superação da crise anunciada, requeen-tou-se fundamentos pedagógicos já conhecidos, reintroduzindo-os sob nova aparência. No entanto, estes fundamentos nos remetem ao “já conhecido núcleo das ideias pedagógicas escolanovistas⁷” (SAVIANI, 2012a, p. 147).

Revigorados pelos ventos do fim do século XX e das duas primeiras décadas do século XXI, os fundamentos pedagógicos escolanovistas são convocados sob nova conotação; agora, difun-dida sob o lema do “aprender a aprender” diretamente ligado:

(...) à exigência de constante atualização posta pela necessidade de ampliar a esfera da empregabili-dade. Os ajustes, a metamorfose, a ressignificação do lema ‘aprender a aprender’ em relação à sua elaboração originária no âmbito do escolanovismo permitem-nos considerar adequada a denominação neoescolanovista a esse ‘forte movimento internacio-nal de revigoração das concepções educacionais calcadas’ no referido lema (DUARTE, 2001, p. 29⁸). Essa visão propagou-se amplamente na década de 1990, como se pode constatar pela sua forte pre-sença no ‘Relatório Delors’, publicado pela UNESCO em 1996, como resultado dos trabalhos da comis-são que, entre 1993 e 1996, se dedicou a traçar as linhas orientadoras da educação mundial no século XXI (...) Assim, por inspiração da pedagogia neoesco-lanovista delinear-se as bases pedagógicas das

7 Segundo Saviani (2012a, p. 147), as ideias pedagógicas escolanovistas, originalmente estavam voltadas “à valorização dos processos de convivência entre as crianças, do relacionamento entre elas e com os adultos, de sua adaptação à sociedade, no contexto atual ganha uma nova conotação”, se manifestando também nas bases da então denomi-nada “Pedagogia do aprender a aprender”.

8 DUARTE, N. As pedagogias do aprender a aprender e algumas ilusões da assim cha-mada sociedade do conhecimento. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n.18, set. 2001.

novas ideias que vêm orientando tanto as reformas educativas acionadas em diferentes países e especificamente no Brasil, como as práticas educativas que vêm sendo desenvolvidas desde a década de 1990 (SAVIANI, 2012a, p. 147-148).

Nesse contexto, as propostas de formação humana, de modo geral, e para a educação escolar, em específico, vêm sendo materializadas pelo Fórum Econômico Mundial (WEF), ao apresentar uma nova concepção ao mundo do capital através das funções a serem desempenhadas pelo trabalho e com o advento da Indústria 4.0⁹. Entre as principais mudanças, destaca-se o surgimento de novas formas de empregos (em detrimento do desaparecimento de outras), os quais demandarão novas habilidades e competências, em função do grau de transformação imposto pelas novas tecnologias à produção.

Em outubro de 2020 ao publicar nova versão do relatório “*The Future of Jobs – 2020*” (WEF, 2020b) o Fórum apresenta as bases sobre as quais poderá ser erguido o novo modelo de escola, o qual passou a ser denominado de “Escola do Futuro”¹⁰ (WEF, 2020a). Como parâmetro para a emergência desta concepção de escola, o Fórum argumenta que 50% das habilidades profissionais devem mudar nos próximos cinco anos (até 2025), indicando o que e como a escola deverá ensinar, e o que o aluno deverá aprender para não ficar para trás. O relatório justifica tal iniciativa chamando a atenção para o fato de que as tecnologias foram surgindo e muitas instituições de ensino não se adaptaram às mudanças necessárias. Partindo dessa premissa, o Fórum demonstrou sua preocupação com o futuro dos empregos, atrelados aos rumos tomados pela

9 A Indústria 4.0 ou Quarta Revolução Industrial é uma expressão que engloba algumas tecnologias para automação e troca de dados, utilizando conceitos de sistemas ciberfísicos, Internet das Coisas e Computação em Nuvem, tendo como foco a melhoria da eficiência e produtividade nos processos de trabalho. Disponível em: <https://www.portal-daindustria.com.br/industria-de-a-z/industria-4-0/>. Acesso em 05 jun 2022.

10 Trata-se do relatório “*Schools of the future. DEFINING NEW MODELS OF EDUCATION FOR THE FOURTH INDUSTRIAL REVOLUTION*”. 2020a. Disponível em: https://www.reskillingrevolution2030.org/reskillingrevolution/wp-content/uploads/2021/01/Skills-Taxonomy_Final-1.pdf. Acesso em 20 jun 2022.

educação escolar em todo o planeta¹¹. Suas preocupações levaram seus representantes não só à proposição de um novo modelo de escola, mas, também, foram instados a questionar como os alunos serão capazes de atender às necessidades do mercado de trabalho se o ensino está engessado (WEF, 2020a).

Segundo o Fórum, a escola do futuro precisa direcionar a atenção para o desenvolvimento de novas habilidades, sobretudo as socioemocionais (*soft skills*) a exemplo da capacidade analítica, a resiliência, a empatia, a inovação, o pensamento crítico, a criatividade e colaboração. Nesse diapasão, as pedagogias do aprender a aprender, com destaque para as pedagogias das competências, a pedagogia por resolução de problemas e a pedagogia de projetos passam assumir um espaço metodológico considerável, na medida em que a escola é estimulada a adotar concepções pedagógicas que possam priorizar a identificação de problemas da comunidade local e ao seu redor, encontrando soluções inovadoras e eficientes para os mesmos.

Os argumentos em defesa da pedagogia de projetos estão presentes no projeto de escola defendido pelo Fórum. Sob seus argumentos, a escola do futuro deverá viabilizar aos estudantes o desenvolvimento de protótipos que contribuirão para a melhoria da qualidade de vida das pessoas, dos indivíduos ao seu redor, no contexto do cotidiano escolar. Através do descarte completo do que chama de “modelo ultrapassado de escola”, o modelo de “educação do futuro” proposto pelo Fórum promete revolucionar a aprendizagem. Para tanto, o Fórum não deixa de dar o devido destaque ao fato de que para que esse projeto tenha o sucesso desejado, há

11 Os Relatórios do Fórum Econômico Mundial sob o título “O Futuro dos Empregos” têm sido propositivos em relação às novas formas de ocupação no mercado frente ao avanço da chamada Revolução 4.0. Sobre esta questão, sugerimos o acesso às versões publicadas nos anos de 2016, 2018, 2020 e 2022, o quais se concentram na redefinição da organização do trabalho frente ao irreversível e crescente desemprego. Os relatórios também se prestam a indicar saídas, como investimentos massivos de capital na introdução e reorganização das escolas para atuarem não mais na transmissão de conhecimento via conteúdos científico, mas, na formação de trabalhadores via competências socioemocionais, adaptáveis à velocidades dos novos tempos e das tecnologias em transformação, mas, sobretudo, formados diretamente por via tecnologias e as metodologias que facilitam essa introdução, a exemplo das pedagogias ativas, entre elas a pedagogia de resolução de problemas. Para aprofundar o debate acessar <https://www.weforum.org/search?query=relat%C3%B3rios+o+futuro+do+emprego+2016%2C+2018%2C+2020>

uma demanda urgente pela formação de um professor atento aos acontecimentos do mundo; um professor que precisará se adaptar rapidamente às mudanças introduzidas pelas novas tecnologias; ser uma pessoa capacitada para buscar sempre soluções criativas para os novos desafios que estarão sempre aparecendo. A “escola do futuro” ou, “escola 4.0” como também classificada pelo Fórum (WEF, 2020a), será a responsável por estimular o desenvolvimento de habilidades capazes de retirar o estudante do ambiente dos conteúdos sistematizados e direcionar sua atenção a outros fatores do cotidiano imediato, indeterminado e efêmero, bem a gosto do mercado.

Importa-nos perceber que estamos frente aos mesmos argumentos que constituem o eixo do movimento escolanovista, agora, revestido pelo aguçamento da crise do capital, quais sejam, a localização do ato de ensinar como uma tentativa inadequada, indesejável, autoritária, portanto, prejudicial ao aprendizado do aluno, retirando-lhe a possibilidade de uma formação autônoma e livre. Livre para não ter futuro!

PEDAGOGIA DE PROJETOS: UM MÉTODO A SERVIÇO DO DESENVOLVIMENTO CAPITALISTA

A partir das considerações feitas acima, percebemos um movimento que se apresenta como uma necessidade posta socialmente e detentor de novas estratégias pedagógicas de ensino, com objetivos em reformular as relações de ensino e aprendizagem na escola e afirmar o educando como o único sujeito possível no processo de sua aprendizagem, ao mesmo tempo em que traz a promessa de conferir maior dinamismo e atualidade ao ensino na educação escolar. Esse movimento, que se articula a partir dessas premissas, promete ainda oferecer mais qualidade e eficiência à educação escolar e fortalecer o vínculo cidadania/democracia através da escola, como um direito de todos em sociedade.

Diante dessas considerações como problema a ser enfrentado pela educação escolar atual, buscamos pelo que fundamenta essa “nova estratégia” denominada por Pedagogia de Projetos e queremos compreender como esse modo de saber-poder se constrói como prática político-social e educativa. Nesse sentido, antes

de expor o porquê a PHC não é uma pedagogia de projetos, algumas questões introdutórias se fazem necessárias: o que é projeto? É realmente a pedagogia de projetos uma estratégia inovadora e transformadora em educação? Configura realmente uma pedagogia ou é apenas mais um método de ensino?

Ao buscarmos pelo conceito do termo *projeto*, presente em diferentes áreas do conhecimento humano e que orienta essa estratégia em educação, percebemos que embora o termo apresente ambiguidades conforme o seu emprego ou área do conhecimento, está ele quase sempre relacionado àquilo o que se propõe realizar ou ao quanto será feito para se alcançar tal finalidade. Dependendo do sentido e das peculiaridades do direcionamento dado ao termo *projeto* como estratégia, ele pode designar ideia, perspectiva e intenção do que se quer realizar, delineando ações do *como fazer*. Segundo Machado (2006), no terreno etimológico, duas famílias de palavras contribuem para o entendimento da ideia de projeto, que são os significados de *problema* e *programa*: como problema significando “algo que se apresenta diante de nós, uma dificuldade objetiva que deve ser assumida subjetivamente”; e no segundo caso “como uma exposição sumária, feita antecipadamente”, de algo que se intenta oferecer através de uma ação organizada previamente (*idem*, p. 3). Já Behrens (2006, p. 33) afirma que o termo *projeto*, “nos séculos XIX e XX, é tratado para designar ideia, perspectiva e intenção de executar ou realizar algo no futuro, como um plano, intento, ou desígnio”. Para Nogueira (2008), os projetos são verdadeiras fontes de investigação e criação, como processos de pesquisas que requerem aprofundamento, análise e formulação de hipóteses.

Sabemos que a temática por projetos como um plano de ações invade hoje o cenário educacional e o trabalho docente, materializando-se na escola através de documentos como o projeto político-pedagógico, o projeto de curso ou plano de aula do professor. Existem em cada uma dessas instâncias materializadas de projetos, propostas com trabalhos diversificados e que nem sempre são explícitos quanto a sua dimensão teórica ou tendência pedagógica. Trabalhar com projetos faz parte atualmente do senso comum pedagógico, comparecendo em qualquer iniciativa de cunho pessoal ou profissional, público ou privado, envolvendo algo desejável

que ainda não foi realizado, ou trazendo a ideia de pensar uma nova realidade, como algo que ainda não aconteceu. Enfim, essa prática como senso comum tem levado muitos professores a chamar de *projetos* quaisquer atividades no interior da escola, traduzindo uma visão ingênua, reducionista e em alguns casos, até desvinculado do verdadeiro sentido e organização didático-pedagógica necessária que o tema requer (HERNÁNDEZ, 1998; POPKEWITZ, 1997).

A Pedagogia de Projetos ou Pedagogia por Projetos passou a ser conhecida no Brasil no início do século XX, a partir do movimento denominado Escola Nova ou Escola Ativa, que se configurou em oposição à Escola Tradicional. Segundo essa corrente da Escola Nova como pensamento em educação, a Pedagogia de Projetos não é um modelo pedagógico ou uma metodologia de ensino, e sim um movimento que foi concebido a partir do resultado de pesquisas em educação na Europa por Montessori, Decroly e Froebel; e na América do Norte, com os trabalhos de John Dewey (1859-1952) e William Kilpatrick (1871-1965), ambos com finalidades à época em reformular a educação escolar. Foram esses últimos que criaram o chamado “Método de Projetos” e suas propostas pedagógicas foram introduzidas e disseminadas no ideário educacional brasileiro, no início do século XX, por Anísio Teixeira (1900-1971) e Lourenço Filho (1897-1970). Adholphe Ferrière (1879-1960), um dos pioneiros da Escola Nova, defendia o ideário de que a escola ativa é a escola da atividade espontânea, pessoal e produtiva, em que a criança está no centro das perspectivas educativas. Ainda neste contexto, Kilpatrick sistematizou o *método de projetos*, apoiado na ideia de que a criança vai para a escola para resolver os problemas enfrentados em seu dia-a-dia e que o professor, por ser uma pessoa mais experiente, é o seu guia e auxiliador. Para esse ideário de Escola Ativa, a educação escolar assume uma concepção pragmática, onde o ensino passa a ser embasado pela ação e não pela instrução, e as experiências concretas da vida se apresentam por meio de problemas a serem resolvidos. (SAVIANI, 2012a; 2012b).

Ainda segundo esse movimento, o professor deixa de ser o centro do processo de ensino-aprendizagem para ser aquele que cria situações de ensino, cujo foco principal da ação pedagógica passa a ser a aprendizagem *pelo* aluno, sendo ele o *aluno*, o sujeito do processo de ensino-aprendizagem. Cabendo apenas ao

professor realizar as mediações necessárias para que o aluno se sensibilize e possa encontrar sentido naquilo que está aprendendo, a partir das relações didáticas mediadas pelo professor. O aluno aprende espontaneamente no processo de produzir, levantar dúvidas, pesquisar sobre um tema e criar relações que o motivam a novas buscas, descobertas, compreensões ou reconstruções de conhecimentos. Portanto, no fazer da mediação pedagógica com o seu trabalho educativo, o professor apenas acompanha o processo de aprendizagem do aluno, sabendo o quê previamente organizar na forma de saberes, conceitos e conteúdos, os quais deverão ser compreendidos e formalizados pelos próprios alunos em suas aprendizagens.

É nesse sentido que Saviani (2012b) nos coloca que, em oposição à escola tradicional, a pedagogia nova se organiza e desloca o eixo da questão pedagógica "(...) do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos; (...) Em suma, trata-se de uma teoria pedagógica que considera que o importante não é aprender, mas aprender a aprender" (p. 8).

Vemos, portanto, que a educação pública brasileira sofre sistematicamente, há tempos, com as investidas do grande capital mundial, que cerceia o caráter público, laico e gratuito da educação escolar, seja através de mudanças na política pública ou com intervenções de novas propostas curriculares por parte de setores privados da sociedade civil ou de partidos políticos, sempre orientados por um discurso hegemônico e reformista de melhorias na qualidade da educação escolar, como os de uma educação mais cidadã, inclusiva e em favor da liberdade democrática. Em conformidade com esse discurso e movimento hegemônicos, vemos ainda a afirmação da escola pública como espaço essencial da suposta sociedade do conhecimento e importante para o desenvolvimento do indivíduo empreendedor, difundindo o ideário falso do máximo de resultados com o mínimo de dispêndios, mas que em verdade se configura como um sucateamento do espaço público, com ataques obscurantistas à ciência formal ou a qualquer ideia, ação ou concepção de mundo transformadora que atente contra à eternidade da sociedade do capital (DUARTE, 2008; 2010).

A partir de Saviani (2012b) e Duarte (2010), fica evidente que o movimento de retomada da Pedagogia de Projeto não se trata de um fenômeno novo. Ao contrário, trata-se do resgate das ideias escolanovistas e, para além disso, a tentativa de colocar “em prática as ideias educacionais rousseauianas” (DUARTE, 2010, p. 34). Radicalizando sua crítica, Duarte afirma que esse movimento não deve ser tomado como um indicador de anacronismo, posto que os ideias escolanovistas permanecem em perfeita sintonia com o universo ideológico contemporâneo. Desta feita:

As ideias defendidas por essas pedagogias, mesmo quando têm mais de um século de existência, assumem novos sentidos dados especialmente pelo contexto ideológico no qual predomina uma visão de mundo pós-moderna acrescida de elementos neoliberais quase nunca admitidos como tal. (DUARTE, 2010, p. 34)

A partir da segunda década do Século XXI, mais precisamente a partir da crise de 2008¹², o debate da educação é elevado a outro patamar dentro das relações de produção e frente ao avanço do desemprego em nível internacional. Desde então, até os dias atuais, vivemos tempos marcados pela emergência de mais um ciclo da crise capitalista e da exposição das interconexões que alinham suas contradições. Todos esses ingredientes, associados ao avanço da pandemia do coronavírus a partir de 2020, deram à escola ainda mais pressa para o cumprimento da sua função na atualidade.

Se a Pedagogia de Projetos e a Pedagogia por Resolução de Problemas já ganhavam espaço desde os anos de 1990 no projeto hegemônico de educação, percebe-se que com o avanço da chamada Revolução 4.0 esses métodos pedagógicos se expandiram de forma ampliada, sendo proposta por personalidades do mercado internacional a partir de interesses expressos pelo capital. Cada vez mais ganha visibilidade a retórica sobre a autonomia e o protagonismo do aluno, sob a alegação de que assim estaria garantida a formação de um futuro trabalhador criativo e apto a se integrar às

¹² Referimo-nos às repercussões da crise do *subprime*; à crise do mercado de financiamento imobiliário de maior risco manifesta em 2008 que ainda impõe suas marcas nos dias de hoje, em todo o mundo.

permanentes mudanças tecnológicas e suas influências na produção. Nessa perspectiva, a ideia de autonomia e do protagonismo do estudante parece embalar ideologicamente a capacidade de este estar permanentemente frente aos desafios e aos riscos impostos por um cotidiano perigosamente em mutação. Este ritmo parece dar o tom à chamada “escola do futuro” (WEF, 2020a), qual seja: resolver problemas novos pela via da adesão a projetos incessantemente novos, efêmeros e empreendedores. Esta deverá ser a nova marca sobre a qual se pretende embalar a chamada escola do futuro.

As observações acima indicam para um prognóstico do grande capital frente àquilo que já está posto, principalmente para realidades periféricas e de capital dependente como as do Brasil; ou seja, uma dinâmica que já se impôs como realidade e frente a qual impera como saída o ‘salve-se quem puder’, posto que o barco já está afundando. É nesse contexto que o grande capital, com o seu imperativo processo de acumulação e padronização formula seus eixos de ação (político, ideológico, econômico, cultural); aposta nas medidas individuais, no campo da imediatez e do instantâneo; faz o seu alerta, anunciando a chegada do um novo mundo, ao propagar que vivemos sob intenso processo de transformação, sob o qual a incerteza passou a ser o parâmetro do futuro, do trabalho, e da vida.

FUNDAMENTOS DA PHC: POSSIBILIDADES DE INCORPORAÇÃO POR SUPERAÇÃO DA PEDAGOGIA DE PROJETOS

Os limites e desafios colocados pelo capitalismo à educação da classe trabalhadora são reais como vimos até aqui. Deste modo, não temos dúvida que a superação dessa condição está na superação dessas relações. No entanto, ainda que dentro dos limites impostos, à organização dos trabalhadores impõe-se a difícil tarefa de lutar pela garantia da socialização do saber pela escola, “viabilizando sua apropriação pelos trabalhadores” (SAVIANI, 2005, p. 257).

Para a PHC, o enfrentamento desses limites impostos à educação passa pela luta em defesa da escola pública. Contudo, não podemos perder de vista, “em momento algum, o horizonte de

construção de uma sociedade sem classes, pois só então as conquistas perfilhadas serão definitivamente asseguradas” (SAVIANI, 2005, p. 271). Assim, e assumindo a mesma postura tomada por Duarte (2011), defendemos que tal enfrentamento exige de nós um posicionamento explícito “perante a luta de classes e, portanto, perante a luta entre o capitalismo e o comunismo”. Sendo assim: “Quem prefira não se posicionar em relação à luta de classes não poderá adotar de maneira coerente essa perspectiva pedagógica” (p. 7).

Optamos por iniciar esta última parte do presente texto trazendo as observações acima para que fique claro qual é o desafio político e ideológico assumido pela PHC. A PHC é “tributária da concepção dialética, especificamente do materialismo histórico” (SAVIANI, 2012a, p. 160), inaugurado e fundamentado por Marx e Engels. Trata-se, portanto, de uma pedagogia que atua no seio das contradições da sociedade de classes, mas, com os olhos na produção do homem novo, do sujeito comunista, conforme afirma Duarte (2011). Trata-se de um método que busca agir para produzir um grau de consciência na classe trabalhadora qualitativamente mais elaborado frente às contradições próprias das relações capitalistas de produção e reprodução da propriedade privada, ainda que tenhamos a certeza de que a educação não é o elemento determinante da superação das condições vigentes de exploração e alienação humanas.

Portanto, para a PHC o que “está em causa é a elaboração de uma concepção pedagógica em consonância com a concepção de mundo e de homem própria do materialismo histórico” (SAVIANI, 2012a, pp. 160- 161). Ou seja, o seu objetivo consiste em capturar o movimento dialético da realidade, atuando na linha do seu desvelamento ao impulsionar de forma “cada vez mais intensa em todos os indivíduos a necessidade de criação da capacidade de fruição dessa produção material e espiritual universal” (DUARTE, 2011, p. 10), a qual o capitalismo precisa manter alienada da classe trabalhadora.

É essencial nesta discussão que compreendamos que a PHC traz na sua práxis o “trabalho educativo”, formando o sujeito para alçar os mais altos patamares de apreensão da atividade histórica da formação do gênero humano, qual seja, os registros da luta de

classes. Assim, Saviani (2012b, p.13) define o “trabalho educativo” como sendo:

(...) o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo.

O caráter do “trabalho educativo” assumido pela PHC tem a ver com uma atividade que está direcionada para atingir determinado fim. Por este motivo, espera-se que a escola adote um método específico, mas, não qualquer método. “Dai ele [o método] diferenciar-se de formas espontâneas de educação, ocorridas em outras atividades, também dirigidas por fins, mas que não são o de produzir a humanidade no indivíduo” (DURTE, 2008, p. 37).

Diferentemente do exposto acima, ou seja, dos princípios desenvolvidos e alimentados pela PHC, os elementos do espontaneísmo e do voluntarismo pedagógico têm estado cada vez mais presentes nas concepções pedagógicas dominantes na contemporaneidade, vale dizer, no ideário das “pedagogias do aprender a aprender”, junto ao qual está contido a própria Pedagogia de Projetos, como já destacado anteriormente. O aspecto negativo dessas pedagogias (DUARTE, 2008) tem sido um dos responsáveis por reforçar o caráter alienante e idealista da escola burguesa, que ao negar elementos da educação tradicional¹³, acaba por desqualificar (inadvertidamente ou não) as formas clássicas de educação

13 Para uma crítica da Escola Tradicional ver, entre outros: SAVIANI, Dermeval. Escola e democracia. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. – (Coleção educação contemporânea); DUARTE, Newton: Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões? quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. 1 ed., 1. reimpressão – Campinas, SP: Autores Associados, 2008. – (Coleção polêmicas do nosso tempo, 86); DUARTE, Newton. “Aula sobre A Escola Tradicional ministrada pelo Prof. Dr. Newton Duarte no Programa Pós-Graduação em Educação Escolar da UNESP/Araraquara. Publicada em 29/09/2003. Disponível em: http://marxismoemmarxistas.blogspot.com.br/2014/06/a-escola-tradicional-newton-duarte_7.html.

escolar. Nesse sentido, tais pedagogias colaboram para a manutenção da histórica divisão entre trabalho intelectual e trabalho manual; divisão tão necessária à manutenção da dinâmica da produção capitalista.

O lema aprender a aprender, signatário de uma concepção de sociedade, de homem, de educação que busca naturalizar a realidade e contestar a possibilidade de acesso à verdade, age como mais um (entre tanto outros) instrumento para o apassivamento da classe trabalhadora, implicando ao mesmo tempo para o arrefecimento da luta de classes. É neste sentido que a Pedagogia de Projetos nega a adoção de categorias fundamentais à apreensão da realidade concreta e de suas relações recíprocas, obscurecendo a relação dialética entre o todo e as partes e o uso da categoria de totalidade¹⁴. Nesse sentido, ao ser submetido a este reducionismo, a realidade passa a ser tomada como uma coleção de fatos aleatórios, casuais e, sobretudo, inacessíveis ao conhecimento racional. Como consequência da negação da totalidade, nos deparamos com um dos princípios centrais que buscam amparar as pedagogias contemporâneas, dentre ela a Pedagogia de Projetos, qual seja, o relativismo, tanto na forma do relativismo epistemológico, quanto na forma do relativismo cultural (DUARTE, 2010). Ambas as formas nas quais se desdobram o relativismo, "tanto em seu aspecto epistemológico como no cultural, leva a *uma ausência de referências para a definição do que ensinar na escola às novas gerações*" (DUARTE, 2010, p. 36-37, o grifo é nosso).

Decorre daí o fato de estarem cada vez mais presentes na escola, as teorias e práticas pedagógicas espontaneistas e o conhecimento tácito, bem aos moldes das Pedagogias por Resolução de Problemas e a Pedagogia de Projetos, as quais estão apenas

14 A categoria de totalidade para o marxismo é dinâmica, "refletindo as mediações e transformações abrangentes, mas historicamente mutáveis, da realidade objetiva (...). A totalidade social na teoria marxista é um complexo geral estruturado e historicamente determinado. Existe nas e através das mediações e transições múltiplas pelas quais suas partes específicas ou complexas – isto é, as 'totalidades parciais' – estão relacionadas entre si, numa série de interrelações e determinações recíprocas que variam constantemente e se modificam (...)" (BOTTOMORE, Tom. Dicionário do pensamento marxista. 1983. Jorge Zahar Editor Ltda. p. 381)

aparentemente¹⁵ desconectadas do caráter ideológico dos métodos e das práticas educacionais dominantes. A supervalorização destas concepções tem sido decisivas para justificar a existência de políticas que definem quais os conhecimentos deverão ser reservados à classe trabalhadora. Haja vista a valorização do conhecimento tácito em detrimento do ensino dos conteúdos clássicos¹⁶, os quais são deslocados para “uma posição secundária e periférica” (DUARTE, 2010, p. 38.).

Assim, em nome da cultura do aluno, do seu cotidiano e do conhecimento útil à sua vida imediata, o conhecimento tácito e o espontaneísmo se impõem à escola em detrimento da sistematização científica. Ou seja, trata-se da valorização de métodos pedagógicos que privilegiam a prática educativa inicial, indeterminada, sincrética; o oposto do que defendemos e daqueles que nos fundamentamos em nossa prática pedagógica pela PHC. O que se vê é o reforço do discurso de que a educação pode ser produzida em quaisquer espaços, territórios e comunidades. Se é assim e se

(...) o conhecimento mais valorizado na escola passa a ser o conhecimento tácito, cotidiano, pessoal, então o trabalho do professor deixa de ser o de transmitir os conhecimentos mais desenvolvidos e ricos que a humanidade venha construindo ao longo de sua história. O professor deixa de ser um mediador entre o aluno e o patrimônio intelectual mais elevado da humanidade, para ser um organizador de atividades que promovam o que alguns chamam de negociação de significados construídos no cotidiano dos alunos. *Mesmo quando os projetos surgidos nas atividades escolares demandem algum tipo de conhecimento proveniente do campo da ciência, o que articula os*

15 Chamamos atenção para o uso que fizemos do “aparentemente desconectadas” pelo fato do espontaneísmo tratar-se de um método, sendo recorrentemente utilizado e aplicado pelas pedagogias do aprender a aprender. Portanto, o seu caráter supostamente inadvertido e carente de base político-ideológica não passa de sua mera aparência atuando na realidade e reproduzindo as ilusões do cotidiano alienado da escola.

16 Para a pedagogia histórico-crítica esta é uma questão fundamental, qual seja, que a escola garanta à classe trabalhadora o acesso às grandes obras e autores clássicos. Clássico aqui diz respeito àquilo “que resistiu ao tempo (...) Ora, clássico na escola é a transmissão-assimilação do saber sistematizado. Este é o fim a atingir” (SAVIANI, Dermeval. 2011, p. 17).

conhecimentos é o objetivo de formação de habilidades e competências requeridas pela prática cotidiana (DUARTE, 2010, p. 38, grifos nossos).

Neste contexto, o maior sentido da PHC está na luta pela garantia de que na escola da classe trabalhadora sejam criadas as condições para o acesso aos conteúdos científicos, na forma de conteúdos e saberes escolares, bem como o acesso aos clássicos (produto da cultura acumulada pelo gênero humano e suas contradições). Deste modo, a PHC está convicta que o papel redentor dado à educação e à escola, não passa de mais uma retórica do projeto dominante de educação e suas políticas. Entretanto, para a PHC, a escola burguesa deve ser constantemente tensionada e questionada, fazendo com que dessas condições se ergam as determinações que fortaleçam a formação política, científica e técnica da classe trabalhadora. Para a PHC, o conhecimento científico e sua transmissão via trabalho educativo é assumido como instrumento capaz de contribuir para o acúmulo de forças da classe trabalhadora na perspectiva de superação do capital, ainda que os limites desta sociedade se imponham. Trata-se, portanto, de adotarmos o “método cientificamente exato” (MARX, 1999, pp. 39, 40).

O método assumido pela PHC nos faz avançar de uma prática social limitada, um nível de consciência precário frente ao fenômeno da realidade estudado, para um patamar no qual uma nova síntese é elaborada para apreender aquele fenômeno. Assim, embora a realidade estudada seja a mesma do início do processo, esta passa a ser também e ao mesmo tempo outra, pois, atinge outro grau de complexidade, apresentando-se em nossa consciência no seu todo, ou seja, nas suas múltiplas determinações.

CONCLUSÃO

Apoiados pelos fundamentos teóricos, críticos e contra-hegemônicos da PHC acreditamos que a luta pela educação escolar pública, laica e gratuita para todos desempenha um papel estratégico e indispensável contra essas intervenções do grande capital. Isto porque, apesar do momento crítico atual, não podemos deixar escapar que a PHC se impõe por oferecer à classe trabalhadora

as condições subjetivas que implicam numa aguda consciência da situação atual, uma adequada fundamentação teórica que possibilita uma ação coerente de luta e uma satisfatória instrumentalização para uma ação de transformação. Pois, no mesmo tempo que o grande capital estende seu domínio sobre todo o planeta e irrompe numa crise estrutural e humanitária, ele coloca a exigência de sua superação, abrindo uma nova era de transição ao socialismo. Isso conclama os movimentos sociais populares e a classe trabalhadora à condição de movimento revolucionário, realizando através da luta pela educação escolar pública, mas não somente, a luta unificada da classe trabalhadora pela transformação estrutural da sociedade.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, Claudia Rodrigues. **O “tempo do fim” de Günther Anders.** Rio de Janeiro, v. 1, 2016, p. 105-115. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/28223/28223.pdf>. Acesso: 07 jun. 2021.

ARANTES, Paulo. Entrevista de Paulo Eduardo Arantes. **Rev. Trans/Form/Ação.** Publicação UNESP, Departamento de Filosofia: Ciências Humanas. 2008. Versão impressa 1980. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/trans/a/dNpmbqPmVvW3fcGxmy5v5bw/?lang=pt>. Acesso 01 jul. 2022.

BEHRENS MA. **Paradigma da Complexidade. Metodologia de projetos, contratos didáticos e portfólios.** Petrópolis. Vozes. 2006.

BEHRENS, MA. **O paradigma emergente e uma prática pedagógica.** 6.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013, 120p.

DUARTE, NEWTON. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?:** quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. I ed. Reimpressão – Campinas, SP: Autores Associados, 2008. – (Coleção polêmicas do nosso tempo, 86).

DUARTE, Newton. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In: MARTINS, LM., and DUARTE, N. (Orgs.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 191 p. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/ysnm8/pdf/martins-9788579831034-03pdf>. Acesso 07 jun 2022.

DUARTE, Newton. Fundamentos da pedagogia histórico-crítica: a formação do ser humano na sociedade comunista como referência para a educação contemporânea. In: MARSIGLIA, Ana Carolina G. (Org). **Pedagogia histórico-crítica: 30 anos**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

ENGUITA, Mariano Fernandez. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. In: GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu (orgs.). **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação: visões críticas**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999. 204p. cap. 3, p. 93-110.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola "improdutiva": um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GENTILI, Pablo. O discurso da "qualidade" como nova retórica conservadora no campo educacional. In: GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu (orgs.). **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação: visões críticas**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999. 204p. cap. 4, p. 111-177.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. 12ª ed. São Paulo: Loyola, 2003.

HERNADEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação: Projetos de trabalho**. Porta Alegre: ArtMed, 1998.

KUENZER, Acácia. **Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente**. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1153-1178, out. 2007 1153 Disponível em: <http://www.ceds.unicamp.br>.

LEHER, Roberto. **Educação superior minimalista**: a educação que convém ao capital no capitalismo dependente. 2012. Disponível em: <http://www.insurgencia.org/educacao-superior-minimalista-a-educacao-que-convem-ao-capital-no-capitalismo-dependente/>

MARX, Karl. **O Capital – Livro I**: crítica da economia política. O processo de produção do capital. São Paulo: Boitempo, 2013.

MACHADO, N. J. **Educação**: Projetos e valores. São Paulo: Escrituras Editora, 2006.

NOGUEIRA, Nilbo Ribeiro. **Pedagogia dos projetos**: etapas, papéis e atores. 4. ed. São Paulo: Érica, 2008.

POPKEWITZ, T. S. **Reforma educacional**: uma política sociológica-poder e conhecimento em educação. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1997.

SAVIANI, Dermeval. Educação socialista, pedagogia histórico-crítica e os desafios da sociedade de classes. (In): LOMBARDI, José Claudinei, SAVIANI, Dermeval (orgs.). **Marxismo e educação**: debates contemporâneos. – Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2005.

SAVIANI, D. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. 2.ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2012a.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11.ed. rev. 1ª reimpr. – Campinas, SP: Autores Associados, 2012b. – (Coleção educação contemporânea).

TRICHES, Jocemara. **A internalização da agenda do capital em cursos de pedagogia de universidades federais (2006-2015)**. Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina – Florianópolis, 2016.

WORLD ECONOMIC FORUM. **Schools of the future**. January, 2020a. Disponível em: https://www.reskillingrevolution2030.org/reskillingrevolution/wpcontent/uploads/2021/01/Skills-Taxonomy_Final-1.pdf. Acesso: 27 jun 2022.

WORLD ECONOMIC FORUM. **The Future of Jobs**. October, 2020b. Disponível em: https://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs_2020.pdf. Acesso: 27 jun 2022.

WORLD ECONOMIC FORUM. **Catalysing Education 4.0**: Investing in the Future of Learning for a Human-Centric Recovery. Insight Report. May 2022. Disponível em <https://www.weforum.org/reports/catalysing-education-4-0-investing-in-the-future-of-learning-for-a-human-centric-recovery>. Acesso: 27 jun 2022.

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT04.004](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT04.004)

OS FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO E A BNCC NA ESCOLA CONTEMPORÂNEA: UM PASSEIO PELAS TEORIAS DA EDUCAÇÃO

Maria de Fatima Oliveira Santos

Graduada em Educação Física pela Universidade Regional do Cariri – URCA e Mestranda em Educação e Ensino na Universidade Estadual do Ceará – UECE, mariaof-119627mail.com

Mônica Emanuela Nunes Maia

Mestre em História Social pela Universidade Federal do Ceará – UFC, professora na Universidade Estadual do Ceará e mestranda em Educação e Ensino na Universidade Estadual do Ceará – UECE, monica.emanuela@uece.br

RESUMO

O texto aqui proposto tem com temática os fundamentos teóricos pedagógicos presentes na educação escolar básica contemporânea, surgida a partir das leituras, discussões e reflexões no curso da disciplina Teorias da Educação no Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino (MAIE) da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Temos como objetivo identificar, conhecer e refletir sobre os fundamentos que sustentam a educação escolar básica contemporânea, para tanto precisamos visitar as teorias da educação. A partir de uma análise bibliográfica das teorias da educação que se desenvolveram no Ocidente do início da Idade Moderna aos dias atuais. Pode-se dizer que a educação hoje tem muitas facetas e muitos caminhos. Em que as concepções, os projetos e as políticas de educação escolar vigentes, no Brasil, ganham sentido como constituídos e constituintes da especificidade de projeto de sociedade em disputa pelo capital e pela classe trabalhadora. Nesse marco, a política educacional recente BNCC

apresenta a corrente neoliberal que tem como objetivo a qualidade da educação por meio do alinhamento do currículo nacional da educação básica e obediência às regras das instituições internacionais que financiam as políticas de governo de países periféricos.

Palavras-chave: Fundamentos da educação, Educação escolar básica, Escola pública.

INTRODUÇÃO

O texto aqui proposto tem com temática os fundamentos teóricos pedagógicos presentes na educação escolar básica contemporânea, surgida a partir das leituras, discussões e reflexões no curso da disciplina Teorias da Educação no Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino (MAIE) da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Nos nossos estudos, nos propomos a problematizar sobre quais fundamentos teóricos pedagógicos estão no esteio dos conhecimentos escolares propostos e impostos aos estudantes da escola básica? Quais os interesses implícitos nesses fundamentos educacionais no século XXI?

Temos como objetivo identificar, conhecer e refletir sobre os fundamentos que sustentam a educação escolar básica contemporânea, para tanto precisamos visitar e refletir sobre as teorias da educação.

Um estudo bibliográfico das teorias da educação que se desenvolveram no Ocidente do início da Idade Moderna aos dias atuais, foram importantes para a delimitação da temática. As diversas leituras realizadas e discutidas nos incentivam as reflexões, aos recortes e as perspectivas de análises para a educação na atualidade, considerando o aspecto histórico e processual que a educação institucionalizada percorre.

Para nos ajudar a pensar a educação escolar básica nos apropriamos das bases teóricas do materialismo histórico dialético, partindo de uma categoria de análise, a contradição. Buscando observar a educação na sua condição real e predominante, como ela acontece nas nossas escolas, não vamos tratá-la aqui como a educação deveria ser.

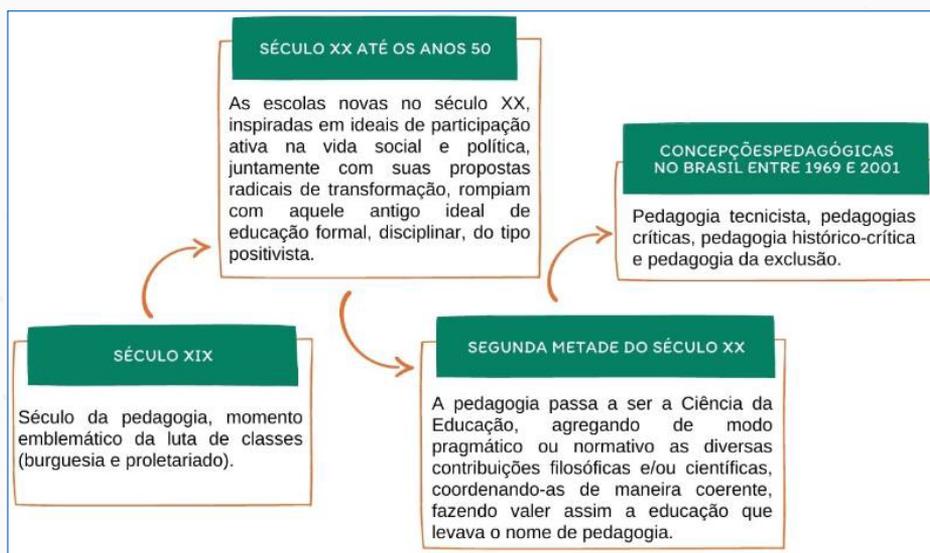
O artigo está pensado em três momentos que se articulam e se integram: primeiro uma discussão sobre fundamentos teóricos pedagógicos que embasam a educação; o segundo a educação básica e escolar, na sua orientação pública estatal. Ou seja, a educação que vamos tratar aqui é a educação institucionalizada, pública e mantida pelo Estado. E o terceiro e último são as considerações que essas análises nos revelam.

A EDUCAÇÃO ESCOLAR E SEUS FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS

O século XIX foi marcado por conflitos ideológicos, formação de padrões e educação do conhecimento. A burguesia e o povo enfrentam poderosas barreiras entre a ideologia educacional e o conflito da educação. A pedagogia romântica de Pestalozzi, Schiller e Frobel, assim como a pedagogia de Hegel e Herbart, tiveram forte influência nesse período. Marcos importantes como a sociedade industrial e a educação: entre o positivismo e o socialismo, assim como o positivismo e a pedagogia na França, Inglaterra e Itália também marcaram essa fase, que sob outros aspectos foi enorme e sempre será de associação mútua.

Do início do século XX à metade do mesmo, escolas novas, ideologias educacionais, transformações educacionais, renovações escolares e pedagogia radical o marcaram. O compromisso global com a educação e a pedagogia em meados do século 20, e a ciência da educação como um problema em aberto, a guerra fria, a pedagogia cognitiva, priorizando a instrução e a tecnologia educacional e as escolas do pós-guerra até a atualidade.

Figura 1. Linha do tempo das concepções pedagógicas da educação de acordo com Cambi (1999):



Fonte: autoria própria.

Nesse sentido, Franco (2001) observa que desde o século XIX, quando Herbart defendia princípios científicos estritos na pedagogia, ele também impôs um fechamento epistemológico ciência, de modo que, para ser ciência, ela deve deixar de ser pedagogia, no sentido mais amplo, porque seu objeto, a educação, se limita ao ensino, ao ensino visível, óbvio, observável e, portanto, é a ciência da educação racionalmente compreendida na época.

Desse modo, as concepções de educação que levam em consideração aspectos como o contexto político, econômico, social e cultural no qual o aluno está inserido, são outras e são ideias organizadas com outra perspectiva e subsidiam e justificam a prática educativa.

Assim, a escola abraçou os ideais e fundamentos da educação e se estabeleceu como uma instituição-chave em uma sociedade democrática, nutrida por um forte ideal liberal de colocar a ação em primeiro lugar e dar vida às escolas e experiências de ensino. As escolas públicas são atualizadas com base no trabalho e buscam alcançar a formação profissional, a formação moral e a educação social para crianças e adolescentes.

Assim, Franco (2016) coloca que a prática pedagógica no campo escolar se baseia principalmente em uma determinada teoria de ensino, ou seja, a pedagogia. Portanto, existem elementos teórico-metodológicos entre as diferentes pedagogias e aspectos relevantes para a prática docente devem ser esclarecidos, tal como se apresenta nos dias atuais:

Figura 2. Elementos para prática pedagógica.



Fonte: autoria própria.

Para Franco (2016), o desenvolvimento da educação enquanto prática pedagógica considera esses elementos, atores e situações envolvidas. Desde a elaboração de uma proposta nacional, passando pelos pensadores de educação e finalizando no fazer do profissional na sala de aula, onde se materializa a teoria.

Na atual estrutura educacional brasileira observa Ferronato (2014), um direcionamento pedagógico orientado pelas políticas públicas educacionais macroeconômicas neoliberais que trazem, inclusive propostas e ações educacionais sedutoras aos desavisados pois nas narrativas apontam para fatores fundantes nos nossos anseios educacionais. Nesse sentido, a educação escolar e institucionalizada como uma instância e dimensão de extrema importância no atual contexto passa a ser um grande foco das políticas educacionais, que insistem em afirmar que é e será por meio dela que o desenvolvimento, o progresso, o crescimento econômico se dá.

Dessa forma, os fundamentos pedagógicos, são buscados pelos grupos dominantes que jamais abrem mão de seus interesses, em teorias que respondam, que conservem esses interesses. Então, podemos observar que estas orientações vêm de perspectivas técnico científicas que parecem se justificar por si mesma, quando se referem a científico, nos chega como se não pudessem ser questionados ou não estivesse carregada de valores e interesses. Na afirmação seguinte “nos dias atuais ainda se utiliza a tradição iluminista de associar uma decisão política a uma verdade comprovadamente científica, como é o caso do processo da elaboração de uma política pública” (BONETI, 2018 p.44).

Podemos compreender que as definições trazidas por essa orientação se afirmam e se firmam, pois estão baseadas em uma racionalidade científica, mesmo que não questione a serviço de quem está esta ciência. E a educação assume um importante papel e torna-se um *locus* privilegiado para a formação de sujeitos comprometidos com o processo de transformação social. Desta forma, compreende-se o ato educativo, portanto, pedagógico, nas suas múltiplas implicações e interdependências como contexto econômico, político, social e cultural, bem como nas suas especificidades decorrentes da atuação de organizações burocráticas controladas pelo Estado e cujo objetivo é reproduzir as relações de produção

capitalistas e as escolas para a ser uma ferramenta adequada a esta sociedade.

Marx preocupa-se com a história das sociedades e concebe o conhecimento associado às configurações sociais. “Assim, o marxismo subordina a questão epistemológica à questão política”, afirmando, inclusive, que o *logos* só se sustenta enquanto estiver abastecendo e sustentando a *práxis*” (SEVERINO, 1999, p. 166). Portanto, sujeito e objeto estão em formação contínua e dialética, evoluindo por contradição interna, não de modo determinista, mas por meio da intervenção dos homens mediante a prática. Marx propõe uma filosofia da *práxis*, uma vez que o conhecimento, a reflexão e o trabalho não devem ser encarados para compreensão de sentido, mas para realização de ações concretas com vistas à transformação do social.

No que se refere aos objetivos de sua ação pedagógica, a questão direcionada à Pedagogia será a de formação de indivíduos “na e para a *práxis*”, conscientes de seu papel na conformação e na transformação da realidade sócio-histórica, pressupondo sempre uma ação coletiva, ideologicamente constituída, por meio da qual cada sujeito toma consciência do que é possível e necessário, a cada um, na formação e no controle da constituição do modo coletivo de vida. É uma tarefa política, social e emancipatória. A formação humana é valorizada no sentido das condições de superação da opressão, submissão e alienação, do ponto de vista histórico, cultural ou político. Pondera-se que a proposta de projetos político-pedagógicos, como organizadores da esfera pedagógica da escola, parte dessa perspectiva teórica.

Mas infelizmente, esses projetos, inseridos nessa perspectiva crítica, estão cada vez mais distanciados do coletivo de seus sujeitos e têm se apresentado de forma burocrática e alheia a estes. Veiga (2003, p. 272), ao diferenciar projetos pedagógicos de cunho regulatórios ou emancipatórios, afirma que:

O projeto político-pedagógico, na esteira da inovação regulatória ou técnica, está voltado para a burocratização da instituição educativa, transformando-a em mera cumpridora de normas técnicas e de mecanismos de regulação convergentes e dominadores.

Percebe-se, portanto, que falar de prática pedagógica é falar de uma concepção de Pedagogia e, além disso, do papel relacional dessa ciência com o exercício da prática docente. Dessa forma, só é possível ajuizar um conceito para práticas pedagógicas quando for definida a priori a concepção de Pedagogia, de prática docente e, fundamentalmente, a relação epistemológica entre Pedagogia e prática docente, cuja prática pedagógica docente está profundamente relacionada aos aspectos multidimensionais da realidade local e específica, às subjetividades e à construção histórica dos sujeitos individuais e coletivos.

Em suma, pode-se dizer que a educação hoje tem muitas facetas e muitos caminhos. Em que as concepções, os projetos e as políticas de educação escolar vigentes, no Brasil, ganham sentido como constituídos e constituintes da especificidade de projeto de sociedade em disputa pelo capital e pela classe trabalhadora.

EDUCAÇÃO ESCOLAR BÁSICA E PÚBLICA NO CONTEXTO ATUAL

A adjetivação que acompanha a palavra educação, ou seja, educação escolar vai no sentido de marcar e compreender a educação vivenciada e trabalhada na instituição escolar regida pela legislação (LDB, BNCC entre outras) pelas orientações teóricas pedagógicas (por mais silenciosas que sejam) pelo currículo (que reconhece que a educação tem um compromisso com a formação e o desenvolvimento humano global (BNCC, 2020 p.16) pela didática (com intencionalidades no processo de aprender).

A educação escolarizada traz esse conjunto complexo de aspectos que os caracteriza. E nesse texto nos debruçaremos sobre as orientações teóricas pedagógicas que orientam a educação escolar básica pública. Ciente de que no Brasil outros setores também “oferecem” educação, a exemplo temos os setores privados que vendem educação. No entanto, nosso foco é a educação pública.

Ao se apresentar uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Básica em todos os espaços, sejam eles cidade ou campo julga-se que em ambos, direitos e aprendizagens

imediatamente serão consolidados no instante em que a Base foi aprovada pelo Conselho Nacional de Educação em 2017.

Figura 3. Percurso da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para educação básica.



Fonte: autoria própria

A Base é uma proposta de atualização dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), publicados em 1997 sendo que as discussões para sua construção estão associadas à LDB 9394/1996, e foram retomadas em 2010, na Conferência Nacional de Educação (CONAE). Em 2014, é publicada a Lei 13.005/2014, que institui o Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência de 10 anos, e onde se incluem quatro metas que tratam especificamente da construção da base.

Conforme Carneiro (2015), os PCNs são uma medida educacional voltada para a implantação do modelo mercadológico que o Banco Mundial propôs para a educação brasileira. O que guia a política educacional para a educação básica é a avaliação sob a forma de testes, os “provões”. Nessa concepção prepara-se primeiro o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) para depois pensar sobre o currículo. Os PCNs são fragmentos de uma política educacional mal definida. Uma política educacional mais preocupada em medir o rendimento dos alunos das escolas, do que em construir um consenso sobre o que e quem deve ser avaliado.

Como aponta Silva (2021), o currículo é produzindo no contexto das relações de poder. Esse currículo não se expressa apenas em um simples processo de transmissão de conhecimento e conteúdo, mas possui um caráter histórico, político e social, sendo que a educação se envolve e se realiza no conflito das relações entre indivíduos.

Segundo Amorim e Sousa (2019), o Banco Mundial exerce forte influência na política econômica brasileira e, em particular, na educação ele se apresenta como uma instituição que interfere na qualidade do ensino no caso do Brasil desde os anos de 1970. Porém, foi nos anos de 1990 que o Brasil ocupou lugar de destaque devido aos empréstimos contraídos ao Banco, tornando-se um dos seus maiores clientes.

Na ocasião, a educação básica é uma modalidade que recebe maior investimento, para o Banco, ela era a ideal para resolver problemas da eficiência no ensino e, ao mesmo tempo, promover a igualdade. Hildalgo (2008, p.133) mostra que há um:

[...] comprometimento dessas agências internacionais com o desenvolvimento do modo de produção capitalista, em se forjar um sistema de ensino que atenda às necessidades impostas pelo mercado de trabalho. O discurso humanista que acompanha esta retórica tenta minimizar os graus de miserabilidade, tendo em vista o crescimento econômico e a contenção dos níveis de tensão social, atribuindo a responsabilidade para a sociedade civil.

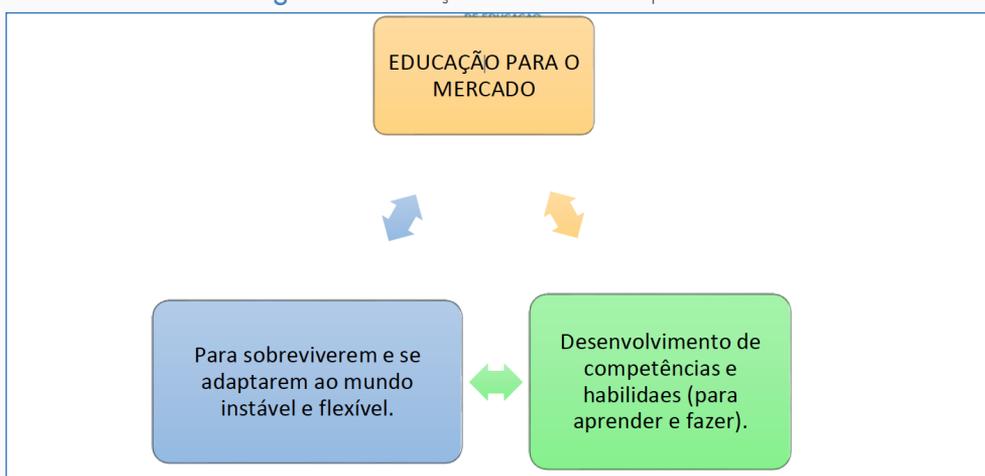
Nesse plano, a BNCC tem como principal objetivo “apresentar os direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que devem orientar a elaboração de currículos para as três etapas de escolarização, a saber, o Ensino Infantil, Fundamental e Médio”. (BRASIL, 2016, p.25). Portanto, a BNCC é um documento de caráter normativo balizador de um “conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais” (BRASIL, 2017, p.7), com a finalidade de orientar os sistemas educacionais na elaboração de propostas curriculares.

Assim, segundo Amorim e Sousa (2019), os órgãos que regem o ensino no Brasil, principalmente o MEC (Ministério da Educação) aponta o sentido de educação em disputa, e, nesse contexto, a

BNCC tem o desígnio de orientar os sistemas educacionais na preparação de propostas curriculares. Portanto, sua ligação com a LDB (Lei de Diretrizes e Base), as DNC (Diretrizes Curriculares Nacionais) e o PNE (Plano Nacional de Educação), devem ser encarados como repressão contra a luta por uma escola emancipada.

De acordo com a comunidade intelectual do BM e do FMI, o comando da educação realizará reformas gerenciais do ponto de vista empresarial, incluindo a construção de novas normas. Segundo Macedo (2014), a própria LDB permite o entendimento de que a base pública é considerada no documento de 1996, ou seja, significa que as disposições do curso são baseadas na LDB e nenhum documento exclusivo é exigido. Todas as mudanças vivenciadas na educação no sistema do capital têm por intuito exigir dos trabalhadores uma educação básica que atenta às necessidades do mercado:

Figura 4. Educação no sistema capitalista.



Fonte: autoria própria.

Então, a educação pensada no tripé: “metas”, “habilidades” e “competências”, já remete a burocratização do ensino, onde o tempo pedagógico se consome e a ideia de educação fica atrelada a preparação para uma futura profissão.

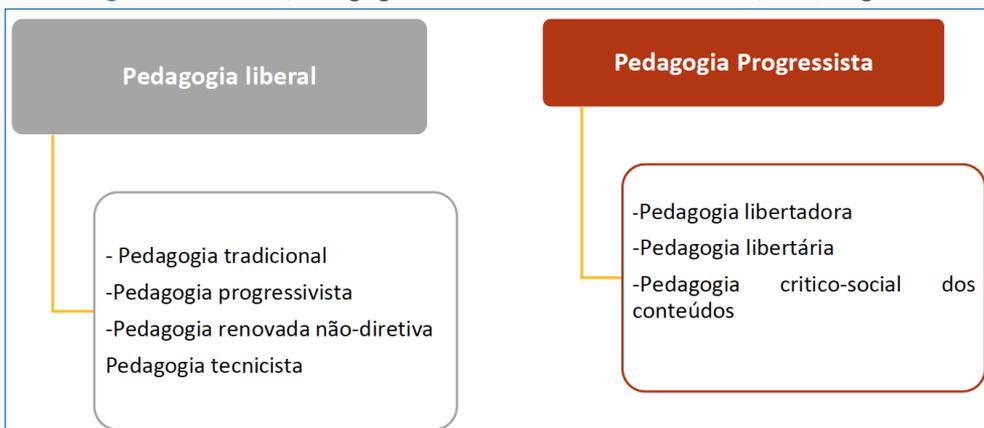
No entanto, vale ressaltar que ao mencionar apenas a palavra educação diremos muito pouco, pois é uma categoria muito ampla. Assim temos clareza que a educação não escolarizada acontece e se realiza em outras instancias e instituições da sociedade e que os

estudantes da educação básica “também se educam ou são educados, as vezes com mais eficiência do que a obtida pela educação escolar” (SANFELICE, 2005, p, 96,97).

Nesse sentido, a educação escolar baseada numa concepção inspirada em Suchodolski, Marx, Saviani, Libâneo deve ser entendida e pensada como “uma atividade mediadora no seio da prática social global. Tem-se, pois, como premissa básica que a educação está sempre referida a uma sociedade concreta, historicamente situada” (Libâneo citando Saviani, 2014, p 16). A educação escolar como atividade mediadora estabelece com outras manifestações da sociedade relação muito estreita, ou seja, está o tempo todo entrelaçada com a vida real e concreta dos sujeitos envolvidos no processo. E também com construções teóricas e pedagógicas que são selecionadas de acordo com as intenções, interesses dos grupos econômicos e políticos dominantes.

Assim, conhecer as teorias pedagógicas que orientam o conjunto de conhecimentos que são dispostos para os educandos no processo de ensino e aprendizagem básico se faz por demais importante. Nos estudos bibliográficos (Libâneo, 2013; Saviani, 2013, Silva, 2021) verificamos classificações clássicas, porém demasiadamente esclarecedoras. Como a que é proposta por (Libâneo, 2013, p. 21):

Figura 5. Teorias pedagógicas orientadores do ensino e aprendizagem:



Essa classificação de José Carlos Libâneo, no livro *Democratização da educação no Brasil*, é aqui rerepresentada e tem o intuito de identificar essas “tendências” que constituem nas mais variadas formas e intensidades a educação escolar básica. A

prática docente manifesta, às vezes, a mistura dessas tendências pedagógicas, pois o que a legislação orienta e normatiza, o que as políticas públicas educacionais sugerem ou recomendam nem sempre ocorre no cotidiano da realidade escolar, não necessariamente, seguem as normas e as orientações na letra da lei, tal e qual preconiza.

Nesse texto não temos nem a intenção e não temos como dar conta de todas essas tendências pedagógicas, a nossa delimitação é para compreender os pressupostos teóricos que predominam e por que predominam na educação básica escolar.

Dentre as principais tendências propagadas no ensino brasileiro, a pedagogia liberal ganha lugar de destaque. Nela ocorre a manifestação da sociedade denominada sociedade de classes. O objetivo da escola é preparar os indivíduos para o desempenho de papéis sociais, segundo as aptidões individuais. Divide-se essa pedagogia em: tradicional, renovada progressivista, renovada não-diretiva e tecnicista.

Na tendência liberal tradicional, a escola prepara os alunos, intelectual e moralmente para que assumam seu papel na sociedade. A responsabilidade em relação aos problemas sociais é da sociedade. O saber é trabalhado da mesma forma com todos. Já a atividade de ensinar é centrada no professor que expõe e interpreta a matéria, priorizando a exposição oral. Ele acredita que o aluno ouvindo e fazendo exercícios repetitivos, gravam a matéria para depois reproduzi-la e os conteúdos são separados da realidade do aluno. O professor repassa os conteúdos determinados pela sociedade e ordenados na legislação. A criança, por sua vez, tem a mesma assimilação que o adulto, porém menos desenvolvida.

Reconhecemos, como Saviani (2011) assim o fez, que a escola, na aparente tentativa de se adaptar às novas configurações sociais, tem abandonado certas funções clássicas, se descaracterizado e perdendo o seu sentido. Tal fato nos obriga a pensar se a própria instabilidade do mundo moderno tem contribuído para uma crise permanente na atividade educativa escolarizada. Considerando que a crise da educação revela "a fragilidade da instituição escolar e dos saberes escolarizados, os quais, até então, vinham sustentando os duzentos anos de educação escolarizada no Ocidente" (CÉSAR e DUARTE, 2010, p.835).

A escola de hoje requer alunos mais críticos, criativos, que participem, que ousem, mais inteiros, isto é, com mais consciência pessoal e profissional, porém tudo no limite superficial. Na escola conservadora, o compromisso maior do professor era com a execução do seu trabalho, não com o seu resultado. Nos dias atuais pelo ideário capitalista, espera da escola a reprodução de uma educação que perde seu sentido e significado por meio de inúmeros programas e/ou projetos que encontram, na escola, um *locus* privilegiado para a formação de sujeitos empreendedores, ou seja, uma educação a serviço, a contribuir com as empresas e com o mercado de trabalho, de um modo geral, mediante a formação de trabalhadores flexíveis.

Nesse marco, a política educacional recente BNCC traz uma corrente neoliberal que tem como objetivo a qualidade da educação por meio do alinhamento do currículo nacional da educação básica, para obedecer às regras das instituições internacionais que financiam as políticas de governo de países periféricos.

Desse modo, Libâneo (2012) destaca as orientações do Banco Mundial sobre Educação Básica e Superior: a educação básica e a superior são as mais representativas dessa nova era. Elas refletem tendências da nova ordem econômica mundial, do progresso tecnológico e da globalização, que exigem dos indivíduos capacidades intelectuais mais diversificadas e flexíveis, especialmente em termos de adaptação a papéis emergentes. A solução é desenvolver uma educação mais eficaz e de maior qualidade que possa fornecer uma educação geral mais complexa, em vez de treinamento no local de trabalho. No entanto, a agência também incentiva o aumento da competitividade, a descentralização e a privatização da educação, a eliminação da gratuidade (especialmente nas universidades públicas) e escolhas cada vez mais orientadas para o desempenho de seleção natural de habilidades (LIBÂNEO, 2012, p.116).

A política educacional ligada ao contexto a atual configura-se como, uma política voltada para os interesses neoliberais e capitalistas, uma vez que esta surge como o interesse de órgãos financiadores da educação, obedecendo ao discurso de uma educação de qualidade.

Segundo Macedo (2019), "o governo atribui à base, o papel de unificadora de políticas educacionais, de facilitadora da cooperação

entre os regimes de governo e, por fim, de indicador de qualidade” (2019, p. 3). Como explicitado pela autora, a base tem diversas atribuições, mas na prática educacional, no “chão” da escola o desafio se contrapõe a tais atribuições, pois só haverá qualidade no ensino, se houver a ação real, capacitação e investimentos direcionados a implementação da BNCC.

Heleno (2017), nos diz que ao invés de facilitar o processo educacional dos alunos, a BNCC cria algumas barreiras à própria natureza da BNCC, o que é consistente com a manutenção do *status quo* quando a classe trabalhadora têm dificuldades de acesso à educação gratuita e de qualidade; quando a administração pública descentraliza a educação básica, desviando recursos públicos para instituições de ensino privadas; quando impõe metas e possível controle sobre a avaliação, negando aos alunos a capacidade de compreensão concreta, negando a ciência, a fragmentação da educação e o vazio tecnológico da realidade das categorias cívicas. Proporcionando assim uma educação conformista (HELENO, 2017, p. 391).

Como foi exposto acima, a BNCC em vez de viabilizar o acesso aos menos favorecidos no contexto sócio educacional, surge como uma proposta de tornar mais efetiva as diferenças sociais existentes. O pensamento dos governos neoliberais, os filhos da classe dominante devem ser favorecidos com as políticas de governo, e os filhos dos proletários devem se conformar com as políticas públicas que negam seus direitos.

[...] educação, não o treinamento. O aluno vai-se educar a partir de uma nova base de pensamento lógico-abstrato, com uma educação básica reconceituada à luz da apropriação de inovações tecnológicas e organizacionais e lastreada por um substrato de conhecimento assegurado por uma formação básica comum e essencial (CARNEIRO, 2015, p. 421).

A lógica de gestão que sustenta a defesa da privatização, da divisão técnica do trabalho e da *accountability* na educação pública exige a padronização de “objetivos de aprendizagem” e metas a serem alcançadas pelas escolas e redes públicas. A BNCC, em projetos comerciais, é o mecanismo que assume a tarefa de definir metas a serem atingidas em todo o país. E, como cada meta

é identificada por um “código alfanumérico” (Brasil, 2017, p. 26), os resultados podem ser acompanhados de forma mais ampla e adquirido por meio de avaliações externas (FREITAS, 2017).

Nesse sentido, a educação na escola pública mantida pelo Estado, infelizmente, passa a treinar alunos/pessoas, uma classe para trabalhos escassos, flexíveis e instáveis, a partir de uma de uma base que traz na sua roupagem uma mera invenção para moldar esses sujeitos a serem exatamente iguais, deixando-os nas mesmas condições. Conforme alerta Freitas (2017), os documentos aprovados atendem aos interesses de grandes corporações dedicadas à comercialização de materiais didáticos padronizados, bem como de organizações comerciais que defendem a adoção de sistemas instrucionais estruturados como estratégia de controle dos esforços educacionais.

A padronização das metas de aprendizagem em todo o país também é um incentivo adicional para que as empresas que trabalham na produção de sistemas instrucionais padronizados se estabeleçam no país e avancem vendendo seus produtos para escolas e redes públicas de ensino. Este é mais um impulso para o desenvolvimento do tecnologismo, agora com plataformas de aprendizagem “online” e “personalizadas”, tecnologias adaptativas e “avaliações embutidas” na educação pública nacional, em que os professores são despojados de seus conhecimentos. Trabalhos ao vivo a partir de manuais impressos e/ou plataformas de aprendizagem preparados de acordo com a BNCC e convertidos em trabalhos mortos.

Soma-se a isso o fato de que as escolas que não atingirem as metas de aprendizagem provavelmente serão pressionadas para adotar não só os sistemas estruturados de ensino, mas, também, outras formas de privatização, apresentadas pelos empresários e seus intelectuais como instrumentos necessários à melhoria da “qualidade” da educação no Brasil. Portanto, a BNCC expressa um total alinhamento com o projeto empresarial de educação básica. Sua aprovação tende a aprofundar a desigualdade de acesso ao conhecimento sistematizado que marca a realidade nacional.

Se não bastasse a proporção dos diversos ataques às escolas públicas, ainda estamos enfrentando as circunstâncias extraordinárias criadas pela pandemia nos últimos tempos. De fato, os

defensores dos programas de educação empresarial veem uma “janela de oportunidade” para divulgar suas ideias e ações, buscando oferecer “soluções mágicas” no marco de um discurso “mediado pela tecnologia” para a chamada “educação a remota”. “, a fim de popularizar seus produtos na educação pública, ou seja, descharacterizam a escola e conseqüentemente o trabalho docente. Vale ressaltar o nefasto impacto que esse cenário causou na aprendizagem de milhares jovens, sem contar que muitos também perderam seus familiares e/ou amigos.

Nesse contexto, mais uma vez, a BNCC expressa sua importância na agenda empresarial, constituindo-se como a referência capaz de subordinar toda a educação pública ao patamar minimalista de formação, além de permitir que um mesmo recurso pedagógico – alinhado à base – seja adquirido por escolas e/ou redes públicas de ensino de diferentes regiões do país. Como aponta Motta e Frigotto, (2017), a BNCC encontra-se no bojo das contrarreformas, que expressam e consolidam o projeto da classe dominante brasileira em sua marca antinacional, antipovo, antieducação pública, que condena gerações ao trabalho simples e nega os fundamentos das ciências que permitem aos jovens entenderem e dominarem como funciona o mundo das coisas e a sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Temos consciência de que nossas breves reflexões, não dão conta da complexidade que pensar educação escolar básica multifacetada no contexto contemporâneo. No entanto, buscamos contribuir para o avanço desses estudos e, principalmente pôr em discussão os fundamentos que suleiam nossa educação e as intencionalidades do projeto formativo da burguesia com a educação dos que vivem do trabalho. Nesse enfoque, a política educacional voltada para o contexto atual configura-se para atingir os interesses neoliberais e capitalistas à medida que emerge como os interesses das agências de fomento educacional, subservientes ao discurso da educação de qualidade. Onde essa situação nos levam a confirmar que a BNCC não é uma solução viável para a qualidade educacional, é apenas um documento que padroniza as normas do currículo

nacional da educação básica. Com função de responsabilizar as escolas em relação aos resultados esperados pelo governo.

Em sociedades históricas que vivem momentos de determinação alienada, opressão e exploração, a implementação de programas políticos voltados para interesses egoístas de grupos particulares, como na nossa atual sociedade brasileira, o poder das instituições escolares fica ainda mais fragilizado. O projeto educativo de uma sociedade necessariamente se relaciona com o projeto político de sociedade, oprimindo a maioria dos indivíduos que a integram.

Contudo, em meio as contradições capitalistas, o convite passa a ser resistir fortemente ao projeto de dominação, e se apegar as concepções críticas e inseparáveis do projeto de emancipação humana via revolução proletária e, bem como colocá-la como um lugar de luta e busca de transformação interna no sentido de contribuir com a transformação radical e total do conjunto das relações sociais para que o filho da classe trabalhadora tenha uma educação que prime pela emancipação humana e política.

REFERÊNCIAS

AMORIM. A. F. C; SOUSA. R. A. D. **Cadernos da Fucamp**, v.18, n.32, p.129-143 /2019.

BONETI, Lindomar Wessler. **Políticas públicas por dentro**. 4. ed. rev. – Ijuí : Ed. Unijuí, p. 112, 2018.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2016. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/docman/maio-2016-pdf/40791-bncc-proposta-preliminar-segunda-versao-pdf/file>>. Acesso em 26 de junho de 2022.

_____. Texto Anexo – **Base Nacional Comum Curricular** – Educação Infantil e Ensino Fundamental. In: BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 15/2017. Brasília, DF, 2017. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc> >. Acesso em 26 de junho de 2022.

_____. **Base Nacional Comum Curricular.** Educação é a base. Brasília: Ministério da Educação, 2020. Disponível em: < http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_ver-saofinal_site.pdf >. Acesso em 26 de junho de 2022.

CAMBI, F. **História da Pedagogia.** São Paulo: Unesp, 1999.

CARNEIRO, Moacir Alves. **LDB fácil:** Leitura crítico-compreensiva artigo a artigo. 23. Ed. Revista e ampliada. Petrópolis, RJ; vozes, 2015.

CÉSAR, M. R. A.; DUARTE, A. Hannah Arendt: pensar a crise da educação no mundo contemporâneo. **Educ. Pesqui.** vol. 36, n. 3, p. 823-837, 2010.

FRANCO, Maria Amélia do Rosario Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.** 97 (247), 2016.

_____. **A pedagogia como ciência da educação:** entre epistemologia e prática. 2001. 257 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

FREITAS, L.C. BNCC: como os objetivos serão rastreados? 2017. Disponível em: < <https://avaliacaoeducacional.com/2017/04/07/bncc-como-os-objetivos-serao-rastreados/> >. Acesso em 26 de junho de 2022.

HELENO, C. R. Contribuição à crítica da Base Nacional Comum Curricular – a máscara do conformismo na educação do Banco Mundial. **Germinal: marxismo e educação em debate**, [S. l.], v. 9, n. 3, p. 391, 2017.

HIDALGO, Ângela Maria. **De “educação para responsabilização individual” para “educação e consciência de classe”.** In: ORSO, J. P.; GONÇALVES, S. R.; MATTOS, V. M. (Orgs.). Educação e lutas de classes. São Paulo: Expressão Popular, p. 125-138, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** 2 ed. São Paulo: Cortez, 2013.

_____. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, mar. 2012.

MACEDO, E. N. A BNCC como política educacional. **Espaço Público**, v. 3, p. 64 -76, mar. 2019.

MOTTA, V. C.; FRIGOTTO, G. Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida Provisória nº 746/2016 (LEI nº 13.415/2017). **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, nº. 139, p.355-372, abr.- jun., 2017.

SANFELICE, José Luís. **Da escola estatal burguesa a escola democrática e popular: considerações historiográficas**. In: A escola pública no Brasil: história e historiografia / José Claudinei Lombardi, Dermeval Saviani, Maria Isabel Moura Nascimento (orgs.). – Campinas, SP: Autores associados: HISTEDBR, 2005.

SAVIANI, Dermeval. **Educação em diálogo**. Campinas: Autores Associados, 2011.

_____. **Pedagogia Histórico-crítica. Primeiras aproximações**. São Paulo: Cortez : Autores Associados. Coleção Polêmicas do nosso tempo v. 40. 2013.

_____. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação: significado, controvérsias e perspectivas**. Campinas: Autores Associados, 2014.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Novos enfoques da pesquisa educacional**. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Novos enfoques da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1999.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

VEIGA, I. P. A. Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 23, n. 61, p. 267-281, dez. 2003.

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT04.005](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT04.005)

A REMINISCÊNCIA DA VIRTUDE PELAS IMAGENS: PLATÃO E A EDUCAÇÃO MORAL

Daniel Figueiras Alves

¹ Professor do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba, danielfigalves@gmail.com.

RESUMO

O tema central deste texto é a discussão em torno do processo de reminiscência da alma por meio das imagens. Por imagens podemos compreender uma ampla gama de elementos de caráter sensível, tais como forma, aparência, representação visual ou no imaginário. Platão confere às imagens um caráter pedagógico, qual seja: estimular na alma suas memórias. Para o filósofo, a alma é imortal e carrega em si mesma conhecimentos ou saberes apriorísticos. Trata-se, pois, de suas reminiscências, isto é, lembranças e memórias adquiridas pela alma em seu ato de criação divina. Quando a alma (inteligível) encarna em um corpo (sensível) ela se esquece de tais conhecimentos. A função pedagógica das imagens consiste, segundo Platão, em recuperar parte dessas reminiscências, desvelando-as. No *Mênon*, veremos que a Virtude (enquanto Ideia) é um tipo de conhecimento a ser desvelado, mas não ensinado, pois se trata de uma reminiscência. No *Fédon*, tais reminiscências são o reconhecimento do seu Iguar, ou seja, de um modelo que compartilha de semelhanças com seus objetos. Por fim, no *Fedro*, Platão conceberá a reminiscência enquanto *mania* ou forma de loucura divina (erótica). Em todos os casos, será por meio das imagens que as Ideias (Virtude, dentre elas) poderão aflorar na memória. Para Platão, um autêntico processo de educação.

Palavras-chave: Platão, Educação, Reminiscência.

INTRODUÇÃO

Para Platão, há um saber apriorístico em estado latente na alma humana que pode ser despertado pelas imagens. Esse saber mantém intrínseca relação com a moralidade. Não existe ensino, mas apenas reminiscências, nos dirá Platão; entretanto, cabe, aqui, fazer a devida diferenciação entre uma e outra coisa. Aquilo que o filósofo compreende por ensino é algo menor, inferior e voltado para uma mera instrução técnica – a arte da fabricação de vasos e a agricultura, por exemplo, constituem formas de ensino. Não serve para a formação do *aristói*, embora, admita Platão, sirva para determinados propósitos dentro do panorama da educação filosófica. Reminiscência (*anámneseis*), por sua vez, é algo muito mais substancial e profundo – autêntica educação. Um conjunto de saberes e conhecimentos já preexistentes em nossa alma, capaz de orientá-la para as verdades que somente nos são acessíveis pela via da racionalidade ou pela revelação divina. Toda atividade pedagógica tem como referencial norteador a Ideia da Virtude, seja ela sensível (ensino) ou intelectual (reminiscência), paradigma da reta moralidade. Na condição de Ideia, tal modelo de conduta é um tipo de conhecimento puro e apriorístico. Com vistas ao ensino das virtudes e ao acesso à Ideia da Virtude, o filósofo lançará mão das imagens.

E o que seriam tais imagens para Platão? *Grosso modo*, poderíamos definir, ou melhor, delimitar o campo imagético em Platão, identificando o papel e a posição das imagens dentro do contexto cultural da época – especialmente o período clássico. A imagem, tal como a entendemos, não é um elemento facilmente dado ou definitivamente colocado no texto de Platão. Dentro das obras platônicas, não apenas o que está descrito na narrativa (apresentado por argumentos racionais), mas, também, o que se observa nas estrelinhas do discurso (encenação e cenário da trama), nos diz muito sobre o sentido das imagens no texto filosófico. Tais imagens seriam (ou se comportariam como) o complemento da razão, quer dizer, os elementos metafóricos auxiliares do argumento racional. É, de certo modo, frequente a aparição do termo “imagem” nos escritos platônicos. Muitas vezes, aquilo que se traduziu do grego para as línguas modernas e se apresenta nos textos como a palavra

“imagem”, não designa exatamente a mesma coisa. Essa tradução leva em consideração alguns quesitos, dentre eles: a polissemia dos termos gregos e a adequação dos mesmos dentro de um contexto específico. Em geral, o conjunto imagético que permeia os escritos de Platão está associado, fundamentalmente, a dois termos gregos: *eidolon* e *eikon*. *Eidolon* deriva do substantivo *eidos*, esse que, no seu sentido original, significava: aspecto, forma, aparência. O acréscimo do sufixo *olo*, – *ωλο*, deu origem ao termo *eidolon*: imagem com um ar de irrealidade ou reflexo relacionado à ilusão e ao engano (*pseudos*). *Eidolon* gera os termos: *eidolikós* (simbólico ou imaginário); *eidolopoiía* ou *eidolopoiós* (forma das imagens); *eidololatria* (idolatria). *Eikon* e *eikonos* significam: imagem ou representação, notadamente relacionada à escultura e à pintura, dando origem aos termos: *eikónion* (o que reproduz ou representa algo) e *eikonismós* (descrição ou relato). As imagens operam enquanto dispositivos sensíveis intermediários e intermediadores (*metaxy*) entre extremos ontológicos, se destacam dentro desse percurso educativo, pois atuam como instrumentos pedagógicos capazes de estabelecer a ligação entre diferentes momentos ou estágios cognitivos. As imagens são responsáveis por fazer a passagem entre a ignorância (ausência de saber e de Virtude) e a formação intelectual (início da educação filosófica).

No diálogo *Mênon*, o filósofo enuncia a educação como um processo de reminiscência da alma sobre conhecimentos por ela mesma esquecidos quando encarnou em seu corpo sensível. O nascimento dos seres humanos, segundo uma concepção antiga (da qual o filósofo compartilha), é o momento em que nossa alma deixa de habitar uma esfera suprassensível para retornar ao mundo concreto. Esse rito de passagem, da *psykhé* para o corpo físico, *sóma*, promove a perda das memórias adquiridas ao longo da jornada da alma. Essa proposição, num primeiro momento, soa como algo muito estranho, tendo em vista que nossa concepção de educação (de maneira usual) privilegia a construção do conhecimento como feito positivo da atividade pedagógica. No entanto, Platão nos dirá o oposto: não há ensino, mas apenas reminiscência. A alma, sob tal hipótese de compreensão da atividade educativa, já comportaria em si mesma todos os conhecimentos, os quais, ao longo de sua existência, poderão vir a aflorar em sua memória. Percebemos,

com base nessa concepção educativa, que, para o filósofo, não há uma dissociação muito clara entre a epistemologia e a metafísica na aquisição do conhecimento e o *Mênon* trata com uma certa propriedade tal aspecto. Há, certamente, um esforço e uma intencionalidade em depositar na esfera do extrafísico, do incorpóreo, do misticismo e da religiosidade antiga, uma expectativa e uma aspiração em alcançar, no imutável e inteligível, a solução para os problemas, bem como acessar toda fundamentação ontológica. O processo de busca por critérios de verdade absolutos e inquestionáveis, tendo por fundamento, essencialmente, conhecimentos apriorísticos, é algo muito presente no pensamento de Platão. Tais conhecimentos são tidos como a melhor e mais valiosa explicação para toda a sorte de questões e abrangem, desde os fenômenos da vida comum, as banalidades da *physis*, até as regras de uma conduta moral, o *ethos*, adequado para o bom comportamento dos cidadãos na *pólis*. Todas essas esferas da vida seguem ordenadas no mesmo cosmos, onde tudo está inserido. Para Platão, a chave para sua compreensão, contudo, está depositada no interior da alma enquanto reminiscência.

O *Mênon* pretende esboçar parte dessa funcionalidade da educação, com vistas a resgatar conhecimentos previamente esquecidos pela alma. Tentaremos explicitar a tese de que a verdadeira educação, assim considerada pelo filósofo, não pode depositar, exteriormente, nada na alma dos educandos. O objeto de conhecimento dessa busca não é da ordem sensível, embora a sensibilidade atue consideravelmente nesse processo de educação, mas da ordem do imutável, do permanente, de modo que tal objeto de conhecimento procurado está disponível de forma latente na alma humana. A maiêutica socrática, com seu jogo de perguntas e respostas, por vezes, pouco interessado nas respostas, mas na construção de uma narrativa nos diálogos, seria, provavelmente, o instrumento que melhor se adaptaria à exploração desses recursos.

Podemos encontrar no *Fedro* as bases para a compreensão do modelo de educação mediado pelas imagens. Na passagem do mito da parelha alada, logo após Platão nos apresentar as quatro modalidades de loucura e de ilustrar a constituição da alma pelo par de cavalos, o filósofo discorrerá sobre a alimentação da alma pelas opiniões verdadeiras, ou seja, pela nutrição de segunda

categoria. As boas e belas imagens configuram, pois, os conteúdos sensíveis presentes nessa alimentação inferior. O alimento substituto às Formas inteligíveis.

Assumiremos, aqui, a proposição de que a atividade educativa imagética, voltada para a moralização, nada mais é do que um processo de estímulo (ou nutrição) da alma pelas imagens. O sentido dessa educação pode ser, de uma maneira geral, compreendido como uma disposição original que a alma possui de incorporar, à sua natureza, por intermédio de imagens, objetos da realidade inteligível. As imagens atuam na mediação entre o sensível e o inteligível, pois estão situadas num nível ontológico intermediário entre o real e o irreal, o Bem e o mal. A educação pelas imagens se processa, pois, como uma espécie de “ingestão” desse alimento sensível, representado pelas opiniões verdadeiras, tal como no mito da parelha alada, quando ilustrado o processo de alimentação inferior dos cavalos.

Se, no *Mênon*, Platão destacou que a educação, num sentido pleno, se dá por reminiscências, no *Fedro*, o filósofo acrescentará que, tais reminiscências advêm do estímulo sensorial. Esse processo, essencialmente pedagógico, se utiliza do caráter sensível e múltiplo da aparência fenomênica dos objetos concretos (imagens) atuando diretamente na parte irracional da alma, resultando, pois, na recuperação de memórias. Tal processo diferencia-se, enquanto autêntica educação, da mera instrução técnica (preparo para as atividades de trabalho, formação do corpo, infusão de virtudes populares), pois não é um processo de introdução de elementos do mundo sensível na alma, mas o contrário disso, isto é: buscar em suas profundezas o verdadeiro conhecimento das Formas e do Bem. Apesar de não se caracterizar como um tipo de formação intelectual, a educação pelas imagens está amparada nos mesmos princípios ontológicos que a educação filosófica ou dialética. Ela tem como horizonte comum e objeto de interesse da alma o puro conhecimento.

A REMINISCÊNCIA DA VIRTUDE NO MÊNON

O *Mênon*, sem muitos rodeios, já introduz na cena dramaturgicamente platônica o tema central da discussão a ser levada a cabo no

texto. Questiona-se se é possível ou não ensinar a virtude, a *areté*. Recordemos, pois, das três perguntas feitas por Mênon a Sócrates: a primeira delas: a virtude pode ser ensinada?; a segunda, corolário imediato da primeira: no caso de não o ser, se é adquirida pela prática?; a terceira, da negação das duas últimas, já tende para uma aposta no interior da alma humana: não sendo alcançada nem pelo ensino nem pela prática, se se acha naturalmente no homem, e de que modo?. Sabemos que, por influência socrática, Platão tem em conta que as virtudes também consistem num tipo de conhecimento. Foi de Sócrates que Platão herdou a noção de que o conhecimento é algo indissociável de um caráter virtuoso, o sábio é alguém que possui em sua alma as virtudes em sua melhor e mais pura constituição. Assim, dispor do conhecimento implicaria em ter uma boa alma ou bondades na alma. A Virtude (Ideia) toma por base tudo aquilo que o Sócrates do *Mênon* interrogou e, por certo, pretendeu tratar como o conjunto das virtudes, passível de conceitualização. Dentro do contexto do diálogo, esse termo agregaria todas as virtudes pensáveis, sendo que, por mais numerosas e variadas que sejam, deve haver uma única forma para todas, que faz com que todas sejam Virtude, e para o qual deve olhar quem quiser responder com acerto à pergunta sobre o que seja a Virtude. Platão já expôs, de forma clara e contundente, que não está interessado em buscar a multiplicidade de aplicações práticas da conduta moral. Está ciente de que, mais importante do que voltar sua atenção (e a de seu leitor) para uma discussão de caráter particular, perdendo-se nas multiplicidades dos fenômenos de uma moralidade comum, melhor seria realizar um exame mais aprofundado, focado no interior e no cerne das estruturas da alma humana. Existem os fenômenos da moralidade, são virtudes inúmeras; contudo, existe para além delas algo que deve ser destacado e denominado de forma distinta. Há, portanto, uma procura pelo conceito de Virtude, a Virtude é uma só para todos uma definição que se aplica a todos os casos, na direção de encontrar, numa definição geral desse conjunto de valores, o rótulo ou identidade comum a tudo isso.

Em sua forma conceitual, essa Virtude teria por função conferir um norte comum a todas as demais virtudes do mundo sensível. Poderíamos nos perguntar: de que forma a Virtude lança sua luz racional da verdade sobre a conduta moral, a qual deveríamos

seguir em nosso mundo ordinário? Possivelmente, essa luz racional vem lançada, de modo a permitir que a alma seja conduzida pelo seu elemento racional, primordial e originário, o qual está presente em suas estruturas mais profundas. As recordações da alma, essencialmente de uma existência anterior ao nascimento, são a chave para a compreensão do modo pelo qual essa Virtude encontra-se aprioristicamente latente em nós mesmos, estando presente em nossa memória original e sendo capaz de direcionar nossas escolhas para o rumo correto. Vale a pena, nesse ponto da discussão, recordarmos da problemática em torno da teoria do conhecimento daquela época. A teoria das reminiscências, ou da *anámnese*, *grosso modo*, poderia ser interpretada como uma resposta aos desafios impostos pela sofística à epistemologia platônica.

No *Mênon* a teoria da *anámnese* foi apresentada para fugir ao dilema sofístico: ou conhecemos uma coisa, e então não há a necessidade de a procurar; ou não a conhecemos, e então não podemos saber o que procuramos. O dilema pressupunha uma única alternativa, ou o conhecimento completo ou a ignorância total. A *anámnese* fornece graus de conhecimento entre esses dois extremos (Cornford, 1989, p. 82).

Sobre esses tais graus de conhecimento, é interessante frisar que Platão está, em muitos de seus diálogos, tentando se esquivar dessa situação de polaridade epistemológica. Embora reconheça e, em muitas ocasiões, defenda a existência dela, sua teoria do conhecimento não se esgota nesse binarismo, como pudemos observar no *Parmênides* e no *Sofista*. Dessa forma, seja por meio de seus dualismos – ignorância *versus* saber verdadeiro, corpo *versus* alma, sensível *versus* inteligível, dentro outros – seja pela defesa e pelo excesso de valor conferido à dimensão da perfeição metafísica (o universo dos deuses e dos autênticos paradigmas), relegando à esfera da inferioridade o campo das coisas sensíveis, há sempre uma infinidade de possibilidades entre os extremos.

No tocante ao processo educativo, fundamentado na teoria das reminiscências, nossa discussão incorpora mais uma série de questionamentos, tendo em vista o objeto do conhecimento a ser buscado pela alma no conjunto de suas memórias. Qual seria o ponto de partida e a natureza dessas reminiscências?

De maneira esquemática, o que Mênon deseja saber de Sócrates é, basicamente, (1) como viríamos a conhecer aquilo que ignoramos por completo? (2) Se, por acaso, isso vier a ser encontrado, como saberíamos se esse conhecimento é ou não aquilo que buscávamos? Para essas duas questões, a proposição de Sócrates de que (3) aquilo que procuramos não está situado nem no extremo da ignorância absoluta nem no outro extremo do pleno saber emerge como a melhor resposta. O objeto a ser conhecido está latente em nossa alma e apesar de, momentaneamente, não estarmos focados nele, ele preexiste nela, como um acessório ou apêndice cognitivo da *psykhé* humana. Essa proposição implica em reconhecer na alma de qualquer pessoa, inclusive na do escravo de Mênon, o personagem analfabeto, um saber apriorístico, isto é, verificar que há um conjunto de conhecimentos de ordem inteligível e de mais alto nível racional que o próprio escravo desconhecia compreender. Para Sócrates, esse conhecimento, (3) interposto entre extremos, não seria outra coisa senão a reminiscência da alma e tal processo de capturar esses resquícios de memória consistiria na educação propriamente dita. O exemplo do escravo é tomado como a ilustração de que as reminiscências são conhecimentos latentes e estão presentes mesmo na alma de alguém que não possui formação aristocrática nem advém de um berço nobre.

Castoriadis (2004, p. 111-112) comenta que a teoria das reminiscências, tal como colocadas no *Mênon*, remonta ao pensamento de Heráclito e está vinculada a uma tradição filosófica que acreditava em um estado de latência do saber na alma. Sobre esse estado, é o escravo de Mênon, enquanto personagem da narrativa, quem melhor exemplifica a noção de que o conhecimento é algo acessível a qualquer indivíduo. Da mesma forma que existem níveis de realidade distintos no conjunto das imagens, existe, também, uma capacidade em maior ou menor grau de anamnese entre os indivíduos. Aqueles que a possuem em maior grau, seguramente, seriam os mais sábios. Platão trata a respeito dessa constituição anímica, com alguma propriedade, na *República*. Há, neste texto, uma separação clara entre os indivíduos segundo a posição que ocupam no espaço político, seja pela capacidade cognitiva ou pela superioridade moral de cada um deles. Sócrates, tal como representado nos diálogos, ostenta uma capacidade intelectual infinitamente superior

à do escravo. Entretanto, o processo de educação para a formação plena da alma deve ser o mesmo para ambos ou, pelo menos, iniciar-se de maneira equitativa. A seleção e a continuidade (ou não) nos estudos intelectuais seriam avaliadas posteriormente. Platão pretenderia, com isso, oferecer as mesmas condições educativas para todos os cidadãos da *pólis*, independentemente de sua origem. A gradual seleção para o cargo de filósofo-governante se incumbiria de alocar, no devido momento, cada um deles na sua função específica nessa sociedade.

Voltando ao tema central do *Mênon*, o escravo dispõe, em sua alma, de reminiscências e, algumas delas, correspondem a conhecimentos – universais e necessários – sobre a geometria. O escravo, apesar de, num primeiro momento, ignorar a ciência desses conhecimentos, logo após ser devidamente questionado por Sócrates, pelo emprego de perguntas simples e diretas, mostra-se habilitado a respondê-las corretamente: Se sempre o possuiu, sempre foi sabedor; e se o recebeu num determinado momento, não poderia ter sido na presente vida. Ou alguém lhe terá ensinado geometria?. O conhecimento, considera Platão, faz sua morada em nós, ele está presente em nossa alma, em algum lugar remoto e intocado dela. Tais conhecimentos matemáticos, por sinal, já preexistem na alma daquele personagem, estando, por assim dizer, ocultos em seu sono do esquecimento; porém tais conhecimentos podem ser trazidos à superfície da memória quando corretamente estimulados. A educação é, segundo o filósofo, a melhor de todas as formas de estímulo.

É interessante ressaltar que foi Sócrates quem conduziu essa investigação, fazendo sempre as perguntas adequadas, restando ao escravo, somente, a afirmação ou a negação das proposições socráticas. De qualquer forma, o exercício maiêutico de tentar extrair os conhecimentos mais elevados de sua época do interior da alma do escravo é o que Platão quer nos apresentar a partir dessa cena do *Mênon*. Vale lembrar que, dentro da estrutura social ateniense, somente os aristocratas dispunham de tempo livre, a *scholé*, para as instruções de caráter intelectual, especialmente. A hipótese fundamental que Platão se empenha em defender no *Mênon* é a de que dentro de cada um de nós está, em potência ou possibilidade, tudo aquilo que realmente tem importância para nosso crescimento intelectual e moral. O conteúdo que é inserido exteriormente em

cada um de nós é algo secundário em relação aos objetos puros do conhecimento, os quais, por sua vez, só incidem em nós mediante reminiscências. A autêntica educação não pode ser inserida no sujeito de fora para dentro, posto que deve emergir das estruturas da *psykhé*. Essa formação, de caráter elevado, está em consonância com o mundo das Ideias e visa alcançar o puro conhecimento. O essencial, segundo Platão, é aquilo que podemos conhecer voltando-nos para nosso interior, região em que habitam nossas reminiscências. Se, por ventura, não temos essa percepção das coisas, isso se deve aos efeitos do corpo sensível, *sóma*, sobre a leveza da alma. Para Castoriadis (2004, p. 112), essa teoria da anamnese “está vinculada à imortalidade da alma: as almas conhecem porque viram em outro lugar, em um lugar supraceleste, as Ideias, e ao encarnar-se ganham peso, esquecem esse conhecimento que, contudo, permanece”. A materialidade ofusca o brilho do inteligível, isso já considerava Platão na *República*.

Admitindo como válida a hipótese platônica de que a autêntica educação não é nada mais do que uma retomada das reminiscências e que a origem desse conhecimento está dentro de nós mesmos, perguntar-se-ia: “como algo como o conhecimento pode ser conquistado se já o possuímos?” (Castoriadis, 2004, p. 112). A tarefa de identificá-lo, de esmiuçar sua origem e de examinar sua natureza ontológica resultará na compreensão do processo educativo, conforme Platão sugeriu em muitos dos seus diálogos. Se o conhecimento, tal como defendido pelo filósofo, é sempre preexistente, isso implica que, tendo em vista essa condição prévia e apriorística da alma, ele não pode ser adquirido, pois ele já é algo inerente à nossa natureza. Sendo assim, a tarefa educativa não seria outra senão um autoconhecimento ou o conhecimento de si mesmo, nos moldes do que foi tratado no *Alcibiades*. Consequentemente, todo processo de formação intelectual que não contemple essa prerrogativa estaria fadado ao erro não apenas metodológico, mas, também, ontológico.

Samuel Scolnicov (2006, p. 20-21) classifica, dentro do contexto moral de Platão, especialmente no *Mênon*, duas formas ou tipos de virtudes: as de cunho intelectual e as de cunho sensível. Fazem parte das virtudes sensíveis, por exemplo, a coragem, a temperança, a piedade, a justiça, dentre outras. Por certo, a Virtude, tal

como dito anteriormente, não faz parte da esfera sensível, sendo considerada modalidade intelectual, a Virtude é própria da dialética e é conteúdo de nível abstrato. No entanto, apesar de ostentar superioridade, por se tratar de um tipo nobre de conhecimento, a Virtude em si mesma não é aquela que circula ordinariamente pelas cidades e espaços da sociedade. A Virtude não define o caráter do homem comum, não adjetiva nenhuma boa prática ou conduta adequada ao papel que o cidadão deve cumprir em seu meio. Em outras palavras, o conceito de Coragem – forçosamente, aqui, grafado em maiúsculo – é paradigmático, ele não é da mesma ordem real que a coragem do guerreiro em defesa de sua cidade-estado. Tais elementos da moralidade constituem níveis ou hierarquias distintas, objeto modelo e representação desse objeto, os quais se comunicam por meio das relações de semelhança e de identidade da imagem. A Virtude, ideal e inteligível, orienta a multiplicidade, disciplina-a. Esse paradigma de Virtude serve como guia e regula as práticas da moralidade. Scolnicov denomina “virtudes populares” essa massa de virtudes sensíveis, práticas e úteis à sociedade, as quais são designadas a atender e a suprir as necessidades de um ordenamento ético da sociedade.

A máxima platônica não existe ensino, mas apenas reminiscências, se encarada de um ponto de vista lógico, incorreria num grande equívoco, caso não considerasse que, para além de conhecimentos puros, existem, também, conhecimentos úteis. As opiniões verdadeiras, as imagens e as “virtudes populares” corresponderiam a essa última modalidade, de modo que ocupariam a área justaposta entre o Ser e o não-Ser, conforme vimos anteriormente. Platão não nega por completo a possibilidade de ensinar ou infundir saberes na alma humana, apenas não os considera como profundamente relevantes. Essas virtudes sensíveis, “populares”, ocupam uma posição inferior na hierarquia da ontologia platônica. A alma humana, nos termos platônicos, dada sua qualidade imortal, não comporta nenhum desses elementos da sensibilidade, mas, somente, aquilo de mesma natureza que essa alma já traz consigo, isto é, a Ideia de Virtude. Assim, a alma imaterial identifica-se com a Virtude inteligível, de modo que, por semelhança, ela é capaz de reconhecer nas práticas da conduta moral cotidiana algo parecido com aquilo que comporta em si mesma. Nesse sentido, a educação pelas imagens

atua por dedução, haja vista que a Virtude disciplina e orienta a conduta moral concreta. O universal, a Ideia de Virtude, parâmetro último, regula o particular, isto é, a multiplicidade das virtudes.

Se não existisse nenhuma possibilidade de se ensinar nada a ninguém – e aqui incluímos a moralidade – por que insistir na hipótese de se ensinar virtudes aos homens? Sócrates, no *Mênon*, não se dá por satisfeito em afirmar a superioridade de uma educação filosófica, entendida, aqui, no sentido de lapidar a alma do filósofo, mediante a clarificação daquilo que está latente nela: a iluminação racional e a recuperação das reminiscências. É necessário, portanto, virar o jogo contra o sofista. Admitir-se como única e exclusivamente válida a educação pelas reminiscências, em função da superioridade dessa formação – similarmente ao reducionismo do dilema sofisticado acusado anteriormente: ignorância *versus* pleno conhecimento – seria negligenciar o potencial educativo das imagens como formação intermediária. Há um hiato muito profundo e complexo entre os extremos da cognição humana. Platão pretende demonstrar que, da mesma maneira que existe um horizonte múltiplo de nuances ontológicas – o qual vai desde o real até a cópia da cópia – existe, também, uma gradação intercalada entre os extremos da moral. Ignorância e maldade, num sentido socrático, são deficiências equiparáveis; são características de uma alma inferior: pobre intelectual e moralmente.

AS IMAGENS COMO DISPOSITIVOS PARA A REMINISCÊNCIA

Para Platão, mesmo que não conheçamos a fundo e em essência a Virtude, poderíamos eleger uma vida virtuosa, pois nossa alma já compartilha (aprioristicamente) desses valores. Cabe às imagens estabelecer essa ligação entre a Virtude e a vida virtuosa, na medida em que elas estão à nossa volta para despertar nossas reminiscências. O mito da parelha alada, contado ao longo do *Fedro*, é, talvez, a melhor apresentação descritiva desse procedimento educativo. Para Platão, a percepção visual da multiplicidade da Beleza (nas imagens ou nas opiniões verdadeiras) pela alma promoveria, por semelhança e identidade, a rememoração da Beleza em si mesma. Dessa forma, as opiniões verdadeiras (*alethès dóxa*),

inscritas superficialmente nas belas imagens, comportariam vestígios (por semelhança e identidade) dessa Beleza ideal.

Platão nos apresenta a quarta forma de delírio divino (a reminiscência), podemos visualizar nela o sentido da educação pelas imagens. A reminiscência, em seu caráter pedagógico, faz com que a alma se recorde da Beleza verdadeira a partir de belas imagens. Trata-se, pois, de uma dádiva ou benevolência divina. Platão diferencia a *manía* relativa aos humanos – que estaria mais próxima do discurso de Lísias ou, mesmo, do primeiro discurso socrático sobre Eros – da *manía* erótica. A *manía* relativa aos humanos se refere ao amor (divindade) como uma submissão aos prazeres irracionais, tais como a intemperança e toda a sorte de desmedidas. Tal *manía* consistiria, pois, num desejo pelo excesso, numa *hýbris*. A *manía* erótica, por sua vez, consiste num estado de possessão que conduz a alma às recordações da Beleza essencial, tal como ela a contemplou antes de ser aprisionada num corpo sensível. Essa *manía* é aquela que Sócrates, em sua palinódia, ilustrou pelo movimento natural de ascensão da alma, relacionado-a ao fortalecimento das asas da parelha alada.

A palavra do poeta, na sociedade grega da época, era tida como um conteúdo plenamente acreditado pelo público em geral, pois era considerada uma inspiração advinda das Musas (Havelock, 1996, p. 164). Nesse aspecto, as reminiscências, enquanto conhecimento dado ou permitido pelos deuses, constituem um canal pelo qual é possível caminhar ou alçar voo em direção às Ideias. Platão considera a anamnese como sendo a melhor das *manías*. É ela quem mais bem esquematiza o sentido desse processo educativo (intermediador) que possibilita alcançar o conhecimento verdadeiro sem fazer uso da dialética. Platão tem em mente a figura divina – o Eros do *Banquete* – quando reconhece, nas reminiscências, uma função mediadora da educação. Para além de divindade, Eros atua como um conceito chave no pensamento platônico. Estaria, inclusive, na compreensão deste conceito, a solução para o problema levantado no diálogo o *Sofista* referente à realidade dos objetos. A condição intermediadora das imagens (daimônica) permitiria conciliar os extremos ontológicos e, assim, validar as imagens e as opiniões enquanto conhecimentos inferiores, porém, verdadeiros. Entre o Ser e o não-Ser haveria, portanto, uma infinidade de

justaposições ontológicas. A *manía* erótica, tal como assumida no texto, é a pedra de toque para a solução desse dilema dos extremos. No espaço entre um extremo e outro, por exemplo, caberiam as opiniões, as imagens e toda a gama de representações estéticas da cultura grega, por isso, o uso das imagens na educação, como um procedimento válido, é admitido na Cidade ideal.

Em relação às imagens (alimento sensível da alma), elas atuariam dentro do procedimento educativo como seu impulso originário irracional. Seriam os objetos de realidade inferior e passíveis de serem assimilados pelas partes não-rationais da alma. As belas imagens, mencionadas no *Fedro*, fazem com que a alma, tomada por uma profusão de instintos, perca o domínio de si mesma. Contudo, não se trata de uma desmedida ou intemperança, mas o contrário disso, ou seja, se trata do momento em que a alma está plenamente liberada de suas amarras corpóreas. As imagens terrenas fazem com que a alma se recorde das realidades celestes. Platão estabelece, assim, um paralelo entre as belas imagens e a Beleza, tal identidade é validada pela condição intermediadora da inspiração erótica.

A visão é, para Platão, o principal sentido intermediador do conhecimento sensível. Ela a faculdade sensorial que melhor permite captar as sutilezas da imagem. No entanto, o conhecimento, em seu mais elevado nível de realidade, não pode ser contemplado pela visão. Quando observamos belas imagens, não estamos sendo postos em contato direto com a Beleza em si mesma, mas tão somente com uma de suas formas de reprodução. A Ideia de Beleza, bem como todas as essências mediadas pela *manía* divina, caso fosse passível de ser observada pelos sentidos, despertaria em todos nós violenta paixão. Somente a Beleza recebeu o privilégio de ser a um tempo encantadora e de brilho incomparável. É forçoso nos recordarmos, aqui, da passagem do mito da caverna e dos modos de conhecimento mostrados na *República*. Nesse diálogo, o sentido conferido à visão do prisioneiro (liberto da escuridão da caverna) mantém uma similaridade em relação à contemplação da Beleza no *Fedro*. O prisioneiro caminha em direção à luz do sol, isto é, às Formas ou Ideias; contudo, não é capaz de observá-las a olho nu ou com os olhos do corpo, pois a luz que emerge dessas realidades superiores poderia cegá-lo. Em paralelo ao que é descrito

na alegoria da caverna, o contato direto com as entidades é inteligíveis, como a Beleza e o Bem, seria algo tão insuportável quanto o excesso de luz na retina do prisioneiro. Nossa condição humana – alma encarnada num corpo – não nos permite ascender ao mundo das Ideias sem o devido e árduo preparo.

No mito do *Fedro*, é o iniciado – aquele que já dispõe de um prévio preparo intelectual – o indivíduo habilitado para tentar contemplar a Beleza em sua forma pura. Entretanto, essa contemplação não seria direta, mas intermediada por uma bela imagem. Tal imagem, regula seu grau de realidade de acordo com a simetria: maior ou menor semelhança. Apesar de inferior, essa beleza aparente, sob a forma de imagem, já seria o bastante para estimular a alma a buscar a Ideia de Beleza, de modo que o semelhante tende a procurar pelo seu igual ou pelo seu superior. Nesses termos, a alegoria da parelha alada do *Fedro* poderia ser utilizada como ilustração didática desse processo de reminiscência ou do processo relativo à educação imagética. Opiniões e imagens serviriam, assim, como alimentos de segunda classe, inferiores às Formas; porém, suficientes para o fortalecimento dos cavalos alados. A fagulha do desejo, na busca pelo belo, é aquilo que impulsiona esses cavalos. Quando bem alimentados, por opiniões verdadeiras e imagens belas, terão condições de alçar voos cada vez mais altos e, possivelmente, ultrapassar a abóbada celeste, onde está o prado da Verdade. Esse desejo é de caráter erótico, manifestando-se na alma como potência capaz de mobilizá-la para a busca do conhecimento. As imagens, nesse contexto, são eróticas e demoníacas (relativo a *daimonikós*), elas são entrepostos cognitivos e morais que se situam entre a ignorância e o saber divino.

A alma, quando tomada pelo furor erótico, deixa-se conduzir pela divindade. Essa permissividade aos desígnios divinos (como algo desejável e benéfico) é algo que altera, radicalmente, aquilo que Platão apresentou logo no início do *Fedro*, representado pelo discurso de Lísias. A retratação sustenta que Eros não pode ser a causa de nenhum mal: seja naquele endereçado ao amante ou àquele endereçado ao amado. O ponto central da palinódia consistirá na declaração de que os benefícios outorgados à alma pelo deus (fonte de bondade) são da mesma ordem das reminiscências. Sendo Eros (o amor, *philia*) a melhor forma de loucura, tanto quem

ama como quem recebe serão beneficiados por essa *mania*, contrariamente ao que o Sócrates havia pronunciado em seu primeiro discurso. Essa *mania* se aproxima daquilo que Platão tratou, na *República*, como um caráter destrutivo do poeta em contaminar a plateia com seu discurso e, no *Ion*, enquanto a qualidade mágica da pedra imantada capaz de alinhar os anéis.

Na busca por suas reminiscências (um longo caminho de ascensão), a alma fará uso das imagens, contaminando-se com o que há de melhor nelas. A própria alma deixa-se conduzir por um impulso não-racional inerente a sua própria natureza. Para Platão, essa força advém dos deuses e, apesar de não ser racional, posto que não é uma atividade do intelecto, mas das paixões, não deve ser desconsiderada como fonte de conhecimento. As belas imagens, devido à correspondência direta ou indireta com a Beleza em si mesma, antecipam na alma as qualidades dessa realidade perfeita. Por carregarem muitos dos elementos inteligíveis, emprestam parte deles – sob a forma de beleza sensível intermediária – à parte mais nobre da alma, isto é, ao bom cavalo (do mito da parelha alada). Essa teoria, levantada no *Fedro*, mantém uma íntima relação com a noção de semelhança entre imagem e objeto, tal como Platão apresentou no *Fédon*. Nesse diálogo, é possível verificarmos uma ratificação quanto à posição assumida pelo filósofo em torno da imortalidade da alma, da teoria das reminiscências e, sobretudo, à noção atribuída às imagens como estimulantes da memória.

Tendo por contexto a doutrina da reminiscência da alma, Platão retoma o assunto da simetria, tratado no *Crátilo*, em que a imagem (signo) assumiria determinada posição ontológica dependendo da sua semelhança com o objeto. O *Fédon* nos oferece, como exemplo disso, a representação imagética de Símiás. Segundo o texto, a Ideia de Símiás é o objeto em si mesmo, o Igual ou modelo. Há uma cópia de Símiás, que é o próprio Símiás (indivíduo do mundo sensível) bem como há reproduções imperfeitas dele (sua imagem). Essa relação entre o objeto e as suas variantes (imagens) implica na necessidade de existência prévia desse mesmo objeto, na esfera inteligível, para que seja possível identificá-lo enquanto imagem sensível. Para Platão, conforme já vimos antes, as realidades supra-celestes (as Formas imateriais) independem da vontade humana ou da divina, pois são parte do ordenamento do cosmos. Entretanto,

dentro desse processo de reminiscência, a existência de um implica a do outro. Para que seja possível o reconhecimento da Forma (do Igual em si mesmo), como um mecanismo mental de verificação de semelhanças, é impreterível a existência do modelo paradigmático e de sua multiplicidade fenomênica.

Um pressupõe o outro, um é a condição do outro, no sentido em que é somente se deparando com as coisas iguais que o indivíduo se recorda do Igual, cuja ideia já se achava presente na sua alma antes mesmo que visse, ou revisse, um corpo mortal” (Almeida, 2007, p. 217).

Desse modo, retomando o exemplo da imagem de Símias, dada a semelhança dela com o indivíduo, Símias, a natureza da nossa alma (talvez por benevolência divina), faz com que nos recordemos do seu Igual representado pela pintura quando a observamos. Pergunta-nos Platão: de onde retiramos esses conhecimentos, ou ainda, de onde advêm tais recordações a respeito de Símias quando nos atemos à sua imagem? A resposta a essa pergunta não poderia ser outra senão a de que tais conhecimentos somente emergem em nossa memória porque já estão implícitos *a priori*. Assim posto, é necessário que tenhamos anteriormente conhecido o Igual, mesmo antes do tempo em que pela primeira vez a visão de coisas iguais nos deu o pensamento de que elas aspiram a ser tal qual o Igual em si.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As reminiscências, ou ainda, esse reconhecimento do Igual pela imagem, é, para Platão, possível sob duas formas: (1) como imagens indiretamente associadas ao objeto e (2) como imagens diretamente associadas ao objeto. No primeiro caso, as reminiscências se dão por conta de imagens dessemelhantes ao objeto que elas remetem. Para efeitos didáticos, Platão toma como exemplo dessa rememoração a lira de Cebes, outro personagem do *Fédon*. Experimenta-se, para tal, a sensação do objeto mediante a visualização da imagem de outra coisa, ou seja, tem-se a sensação de visualização de um objeto radicalmente distinto daquele ao qual ele

faz referência. A lira de Cebes, contudo, não se parece em nada com seu dono, mas sua imagem, de alguma maneira, está relacionada a ele, possivelmente, pela razão de que Cebes já o havia visto em posse de Símiás. A explicação dada por Platão para esse evento estranho é a de que a alma é capaz de reconhecer o objeto e relacioná-lo a outro. Reconhecem a lira e formam no espírito a imagem do mancebo a quem a lira pertence. As reminiscências podem, ainda, ser estabelecidas a partir das relações de identidade entre os indivíduos, como é o caso de Símiás e Cebes: estando na presença de Símiás recordar-se de seu amigo Cebes, ou então, ao ver a imagem de Símiás, recordar-se de Cebes, devido, talvez, ao grau de amizade entre ambos. Para Platão, isso se trataria de um tipo de reminiscência indireta, dado o grau de afinidade (afeto) entre os objetos: Símiás é amigo de Cebes e a lira pertence ao amado tocador de lira. Há, também, outra hipótese para esse fenômeno de reconhecimento de objetos dessemelhantes: muitas vezes, Símiás foi visto junto a Cebes, da mesma forma que a lira já foi vista nas mãos do músico. Desse modo, a reminiscência se daria em função da ligação (relação imagética) entre dois objetos. Principalmente quando se dá com relação a coisas de que poderíamos estar esquecidos, pela ação do tempo ou por falta de atenção.

No segundo caso, as reminiscências se dariam por meio de imagens mais próximas da realidade do objeto representado. Essa leitura já nos parece um pouco mais aceitável do que a anterior. O exemplo dado por Platão, agora, será o do retrato de Símiás, respeitando-se, portanto, a simetria entre imagem e modelo. Assim, imagens com maior ou menor grau de simetria seriam aparências fenomênicas que deteriam a capacidade de estimular as memórias da alma em benefício do reconhecimento desse modelo, o igual em si mesmo. À parte de serem simétricas ou não, é certo que em todos esses casos a reminiscência provém dos semelhantes como dos dessemelhantes. É importante recordarmos daquilo que Platão especificou na *República* com respeito aos graus de afastamento entre a cópia e o modelo. Há a cama, tal como o demiurgo a produziu, isto é, o seu modelo original. Há, em seguida, uma primeira representação dessa cama ideal, ou seja, aquela fabricada pelo marceneiro, imperfeita; porém, ela guarda consigo uma maior simetria para com seu modelo. Por fim, teríamos a imagem da cama feita pelo pintor,

duplicamente afastada da primeira, cujo grau de realidade é bem menor por estar mais afastada daquela executada pelo demiurgo. As reminiscências podem variar em intensidade, considerando-se a similaridade entre a imagem e o seu Iguar. O retrato de Símias, na qualidade de cópia imediata de seu Iguar, está mais próximo dessa realidade do que sua lira, por exemplo. Poderíamos considerar, talvez, que a lira fabricada pelo artífice e utilizada pelo músico, certamente, guardaria maior semelhança para com a Lira em si mesma. No entanto, Platão defende que, para além dos critérios de simetria, as reminiscências poderiam surgir, também, por meio de outras qualidades do objeto sensível e da imagem, tais como a relação de pertencimento e proximidade. Lembremo-nos, ainda, do exemplo dado por Platão no *Crátilo*: a imagem de Crátilo possui a mesma essência de Crátilo? Não, porém essa imagem compartilha, de alguma forma, da essência de Crátilo, sem ser ela de mesma ordem ontológica. Por isso, é possível remeter nosso pensamento ao próprio Crátilo, às vezes nos confundindo sobre seu grau de realidade. Nesse sentido, o mesmo se passa com Símias e seu retrato, ele é seguramente mais potente para efeitos de recordação do que seu instrumento musical.

O Iguar em si mesmo é, para Platão, a fonte que dá origem a todas as representações possíveis sobre ele. A alma é capaz de “enxergar” ou intuir essa realidade superior nos objetos da sensibilidade, sejam eles semelhantes ou não ao modelo primordial. Trata-se, nesse caso, de um reconhecimento não racional de elementos inteligíveis nas suas mais diversas representações sensíveis. A reminiscência consistiria, pois, nessa atividade anímica de identificar pontos em comum entre objetos de realidades ontológicas variadas ou, por vezes, completamente diferentes. Segundo Sócrates à vista de um objeto pensa em outro, seja ou não seja, semelhante ao primeiro, necessariamente o que se dá nesse caso é reminiscência. A reminiscência é, nesse aspecto, a única maneira que a alma tem de recuperar seu conhecimento verdadeiro que, embora esquecido, ainda existe de forma latente em algum lugar dentro de si.

A imagem do objeto que o espectador tem diante de sua vista ou, ainda, por outra mediação sensorial, tal como a audição, embora muito afastada da essência do objeto, é, todavia, o conteúdo que

torna possível essa aproximação. A reminiscência requer que façamos uso dos sentidos para nos aproximarmos da essência do objeto, muitas vezes, atrelada à imagem (simétrica ou não) desse mesmo objeto. Ao percebermos o objeto sensível pelos sentidos voltamos a adquirir o conhecimento que já possuíamos num tempo anterior: o que denominamos aprender. Essa passagem do *Fédon*, acima apresentada, corrobora a hipótese, anteriormente discutida no *Mênon*, de que o processo de reminiscência vincula-se à teoria educativa platônica. A obtenção do conhecimento é resultado de um processo educativo que se inicia a partir da apreensão sensível dos objetos.

A reminiscência, enquanto exercício mnemônico de recuperação dos conhecimentos inerentes à própria alma, é aquilo que torna possível a educação, pelo menos o tipo de educação definido como verdadeiro e autêntico por Platão. Se considerarmos válida a hipótese do *Mênon* de que não existe ensino, mas, somente, reminiscência, a atividade educativa relacionada à formação moral da alma deve ter como modelo paradigmático as Formas inteligíveis. No conjunto geral dessas Formas, participariam todos os correspondentes ideais que norteiam a moralidade e o juízo de valores. Teríamos, assim, numa esfera das essências: a Beleza, o Bem, a Virtude, dentre outros conceitos que regulam as ações e os gostos no mundo sensível. Na esfera da sensibilidade, teríamos: as imagens belas, a boa lira, a coragem, a temperança, a justiça e toda uma série de referências concretas que têm sua origem nas Formas em si mesmas.

METODOLOGIA

A metodologia consiste na leitura dos textos destacados e apontados nas referências bibliográficas, em seguida empreendemos uma análise das principais ideias e conceitos, sobretudo filosóficos, compondo, assim, um exercício de escrita atento à discussão em torno do processo de reminiscência da alma por meio das imagens. A abordagem metodológica utilizada foi a leitura estrutural dos textos platônicos, bem como alguns de seus principais comentadores, situando tal pensamento em seu contexto histórico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Platão toma as imagens como instrumentos ou dispositivos pedagógicos com vistas à formação moral dos cidadãos de sua *pólis* ideal. Há um tipo de educação sensível, parte da *paideia* platônica, propedêutica à etapa intelectual – ensaiada na *República*. A maneira pela qual se dá esse modelo educativo imagético, tal como interpretado dentro do conjunto das obras de Platão, é por via da sensibilidade. A alma quando estimulada não apenas pelo visual, mas também pelo imaginário (representações alegóricas, mitos e fábulas), é capaz de se recordar de conhecimentos que até então estavam obscurecidos dentro dela. Um processo demarcado pela identidade e semelhança entre a ideia e sua representação no mundo sensível. A imagem atua justamente realizando essa ponte de ligação (*metaxy*) entre o conhecimento verdadeiro – a Virtude, como uma de suas formas – e a ignorância desse tipo elevado de saber. A alma se nutre de belas e boas imagens (em referência ao mito da parelha alada) e assimila delas a sua melhor parcela, qual seja: os caracteres de virtudes dispersos e impregnados nessa representação. Nesse aspecto, essa formação propedêutica é eminentemente moralizadora, pois almeja estabelecer na alma uma normatização de comportamentos e valores adequados para a vida política. Para Platão, ao rememorar conhecimentos verdadeiros (e verdade implica em bondade), a alma dotaria de potência sua parcela virtuosa, pendendo para uma atividade mais próxima do sentido inteligível da Virtude enquanto paradigma de conduta.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Rogério. **Eros e Tânatos**: a vida, a morte, o desejo. São Paulo: Loyola, 2007.

CASTORIADIS, Cornelius. **Sobre O Político de Platão**. São Paulo: Loyola, 2004.

CORNFORD, Francis. **Principium Sapientiae**: as origens do pensamento filosófico grego. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 1989.

HAVELOCK, Eric. **Prefácio a Platão**. Tradução Enid Dobránszky. Campinas: Papyrus, 1996.

PLATÃO. **A República**. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 2001.

_____. **Crátilo**. Belém: UFPA, 1973.

_____. **Fedro**. Belém: UFPA, 1975.

_____. **Mênnon**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; Loyola, 2001.

_____. **Protágoras**. Belém: UFPA, 1980.

SCOLNICOV, Samuel. **Platão e o problema educacional**. São Paulo.

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT04.006](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT04.006)

O LEGADO FREIREANO: APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS

André Augusto Diniz Lira

Doutor em Educação pela UFRN. Professor do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Campina Grande (PPGEd/UFCG). Email: andreaugustoufcg@gmail.com

Márcio André Andrade

Mestre em Educação pelo PPGEd/UFCG. Professor do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade do Sertão do Pajeú – FASP. Email: marciofasp3@gmail.com

Gerson Euriques de Vasconcelos Filho

Bolsista do Grupo Programa de Educação Tutorial (PET Pedagogia) e Graduando (concluinte) do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Campina Grande. Email: gersonvasconcelos098@gmail.com

RESUMO

A obra de Paulo Freire tem sido alvo de disputas acadêmicas, desde a publicação de seus livros que se tornaram mais reconhecidos. Contudo, nos últimos anos, essas disputas têm ocorrido também na sociedade mais ampla, ainda que emolduradas, em geral, pela ausência da leitura do autor e pela ratificação de leituras políticas dicotomizadas. Isso termina por mobilizar argumentos sem profundidade de determinadas ideias circulantes a favor ou contra o educador. Este trabalho faz um balanço dos principais temas encontrados no legado freireano e das perspectivas contrárias que questionam o lugar do papel desse autor na educação brasileira. Para tanto, trabalhamos teoricamente com a noção de campo científico de Pierre Bourdieu. Realizamos uma pesquisa bibliográfica em capítulos de livros e artigos de periódicos, publicados, na realidade brasileira, desde o ano 1990, tendo por base metodologicamente as leituras propostas por Gil (2005): exploratória, seletiva,

analítica e interpretativa. Consideramos para a análise do legado freireano os seguintes grandes temas interrelacionados, recorrentemente apontados e questionados: a) educação adultos e educação popular; b) profissionalização docente; c) políticas públicas e currículo; d) teoria educacional e pedagogia. Concluimos que as produções mais atentas ao legado aprofundam algumas dessas temáticas elencadas, de um ponto de vista propositivo e prospectivo, procurando verificar os desdobramentos na educação brasileira. Em geral, as produções, mais recentes, que questionam o legado freireano, discutem a partir de ideias mais gerais vinculadas às “políticas de esquerda”, diferentemente da crítica que se erigiu, na década de 1990, mais fundamentada teoricamente, sobretudo no tocante à profissionalização docente e o gênero da docência.

Palavras-chave: Paulo Freire, Legado, Educação, Produção científica.

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT04.007](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT04.007)

DA DISTINÇÃO ENTRE SABER E APRENDER: POR UMA ÉTICA BUDISTA APLICADA À EDUCAÇÃO

Marcos Aurélio Dornelas

Pós-Doutor em Educação. Doutor e Mestre em Sociologia pela UFPE. Licenciado e Bacharel em História, madornelas@gmail.com.

RESUMO

Para o senso comum, saber e aprender são tomados como sinônimos. Entretanto, saber é tomar conhecimento, aprender, segundo nos parece, é exatamente colocar em prática o que sabemos. Não ignoramos o grau de complexidade implicado no processo de transmutar conhecimentos teóricos em prática. Deste modo, aqui tratamos da questão a partir de um tripé de problemas que nos apoiou na construção de nosso argumento em favor de uma pedagogia fundada em valores budistas. Inicialmente refletimos sobre o que nos impede de praticar aquilo que sabemos. Afinal, somos seres ciosos de nossa racionalidade, a nomenclatura *homo sapiens* é bastante reveladora do grau de nossa pretensão nesse campo. Se assim somos, qual a barreira que se coloca entre saber e aprender? Outra questão de igual importância diz respeito a saber o que de fato é necessário aprender. Aqui partimos do pressuposto que há problemas que precisam ser resolvidos na forma como nos relacionamos enquanto sociedade e na forma como lidamos com o que chamamos de natureza. As desigualdades sociais e a degradação ambiental, acreditamos são frutos da forma como agimos sobre o mundo. E ainda, uma terceira preocupação elencada diz respeito à fonte de onde emana o saber que precisamos aprender, praticar. É justamente nesse ponto que aproximamos a discussão pedagógica da prática budista em termos de uma

visão particular do mundo e da nossa prática sobre ele. A revisão de literatura em pedagogia confirma a distinção entre saber e aprender, fundamentada no imperativo de que se de um lado saber significa compreender, aprender avança no sentido da análise e da aplicação de conhecimentos. Além disso, nossa reflexão nos leva a crer que os valores budistas podem ser importantes particularmente na sociedade que pretendemos construir, na qual importa praticarmos aquilo que já reconhecemos como necessário.

Palavras-chave: Aprender, Saber, Budismo, Educação.

APRESENTAÇÃO

Há uma canção composta por Beto Guedes e Ronaldo Bastos responsável por colocar em poucas palavras algo de grande significado no que se refere aos processos educativos e mesmo no que diz respeito a vida em sociedade, trata-se de ‘Sol de Primavera’. O trecho mais famoso da canção nos lembra que “ a lição sabemos de cor, só nos resta aprender”.

Talvez soe estranho, afinal saber e aprender não são sinônimos? Nos parece que não, definitivamente não são sinônimos. Aprender, segundo nos parece, é exatamente por em prática o que sabemos. Não ignoramos o grau de complexidade implicado no processo de transmutar conhecimentos teóricos em prática, em vivência. Desde modo, aqui vamos tratar da questão a partir de um tripé de problemas que nos ajudarão a construir nosso argumento central em favor de uma pedagogia fundada em valores budistas.

Inicialmente é preciso refletir sobre o que nos impede de por em prática aquilo que sabemos. Afinal, somos seres ciosos de nossa racionalidade, a nomenclatura *homo sapiens* é bastante reveladora do grau de nossa pretensão nesse campo. Se assim somos, repito, qual a barreira que se coloca entre saber e aprender?

Outra questão de igual importância diz respeito a saber o que de fato é necessário aprender. Aqui partimos do pressuposto que há problemas que precisam ser resolvidos na forma como nos relacionamos enquanto sociedade e na forma como lidamos com o que chamamos de natureza. As desigualdades sociais e a degradação ambiental, acreditamos são fruto da forma como agimos sobre o mundo.

E ainda, uma terceira preocupação deve ser qual será a fonte de onde emana o saber que precisamos aprender, praticar. É justamente nesse ponto que aproximamos a discussão pedagógica da prática budista em termos de uma visão particular do mundo e da nossa prática sobre ele. Nosso trabalho está estruturado a partir dessas três questões geradoras que elencamos, cada uma delas será debatida a partir da pedagogia com um olhar sobre o budismo.

Contudo, antes de passarmos a debater as questões centrais de nosso texto, cumpre realizar uma apresentação ainda que breve e evidentemente parcial do Budismo a partir de algumas das

características que consideramos centrais ao menos para o nosso debate.

Aqui trataremos do budismo sem distinguir as diversas nuances que a doutrina assumiu a partir de seu espraiamento pelo oriente. Embora reconhecamos as distinções vamos procurar evidenciar o que de mais geral os ensinamentos podem nos trazer. Os exemplos e os autores trazidos ao debate representam o Zen budismo e o Budismo tibetano.

UMA VISÃO SOBRE O BUDISMO

De uma maneira geral, o Budismo se apresenta como um meio para suplantar a perda do reconhecimento de nossa natureza búdica inata. Seu intento é libertar-nos da experiência cíclica de nascimento, crescimento, envelhecimento, doença e morte. É bastante interessante que no Oriente haja uma palavra para designar alegria e tristeza inseparáveis: duka. Duka é um dos fundamentos do budismo, sendo a primeira das nobres verdades. Mas interessante ainda é que não tenhamos nas línguas ocidentais um vocábulo que expresse o mesmo significado. As alegrias que experimentamos trazem consigo o prenúncio do sofrimento, como experiência cíclica, o medo da perda é constante. Assim, vivemos entre os polos entre sentir-se bem e do sentir-se mal.

Tal problema não se restringe às questões que caracterizamos como pessoas

“os problemas ecológicos são exemplos de duka. Não desejamos destruir a natureza. Queremos apenas meios de transporte, adubo, plásticos, papel, refrigeradores. Mas isso gera problemas. Cada uma das ações humanas tem um objetivo, mas cada uma delas tem um resultado também.”(SAMTEN, 2001, p. 29)

O Budismo não tem um sentido messiânico, o Buda não veio enunciar uma verdade, como acontece com o Cristo. Buda vem manifestar algo, a libertação a remoção do sofrimento originado pro duka. O budismo então eu uma função: nos libertar da experiência cíclica. O Buda é o guia nesse caminho, mas no Budismo não há uma bíblia, há ensinamentos professados pelos diversos Budas

que buscam superar duka. Após sua iluminação, o Buda Histórico transmitiu seus ensinamentos por mais de 40 anos. Com seu desaparecimento muitos seguidores escreveram e sistematizaram os relatos orais do Buda.

Conhecidas como as joias do Budismo, as três palavras que resumem o budismo, Buda, Darma e Sanga. Buda é a “natureza completamente liberta dos hábitos, dos condicionamentos grosseiros e sutis” (SAMTEN, 2001, p.32). Darma diz respeito aos ensinamentos que surgem na mente de um Buda para beneficiar os seres. A Sanga é a comunidade que surge em torno do Buda e de seus ensinamentos, parte-se do princípio de que é mais fácil seguir o caminho da libertação em grupo.

Todos os ensinamentos conectam-se à vida cotidiana por meio da motivação correta. Isto porque não adianta ter uma prática formal de meditação e amplo conhecimento dos ensinamentos se praticarmos maus pensamentos e más ações. A motivação correta é particularmente importante quando o correlacionamos com o fenômeno educativo. “a motivação correta – trazer benefícios aos outros seres – tem o poder de transformar ações aparentemente comum em prática espiritual (...) A prática no cotidiano é a base, a prática formal é um complemento que intensifica nossa qualidade de atenção” (SAMTEN, 2001, p.44).

Ensinar a motivação correta é parte das tarefas da educação no sentido budista. Se o que todos os seres querem é não sofrer e ter felicidade, como diz o Dalai Lama, atingir esse objetivo passa por levar mais felicidade e menos sofrimento ao outro, antes de tudo. E a escola pode ajudar na disseminação desse ideal.

O Budismo nos ensina sobre a impermanência e sobre o fato de que tudo que experienciamos é transitório. Tudo é instabilidade e transformação. A partir dos ensinamentos budistas aprender a olhar com a motivação correta para a impermanência.

A princípio isso pode parecer óbvio, mas não é bem assim. Caso examinemos nossas práticas perceberemos que nossa cultura está eivada de uma percepção estática da vida. Basta analisar, por exemplo, a forma como lidamos com a morte. No mais das vezes o assunto é um tabu, como algo que não deve ser mencionado, ao menos no mundo ocidental deste o advento da modernidade (ELIAS, 2001) quando na verdade faz parte da existência de todos

os seres em todas as sociedades que conhecemos. “Cada vez que tentamos estabilizar algo não estabilizável encontramos uma descontinuidade um pouco adiante (SAMTEN, 2001, p.95).

Outro característica de nossa sociedade que o Budismo pode ajudar a melhor compreender é o sentido de exterioridade da paz. Na perspectiva budista a paz é uma condição natural, não socialmente construída. Neste sentido não se conquista a paz. Não há uma condição externa que faça com que encontremos a paz.

Podemos sim perder a paz a partir da perturbação da experiência básica e primeira da paz. Uma vez perdida é preciso remover as perturbações. A paz não surge de um processo programático e analisável. O mesmo não ocorre com os fatores que a perturbam, esses sim, são identificáveis justamente porque são condições construídas. De modo que retornar a paz depende da remoção de obstáculos e não do acréscimo de qualquer coisa. Tudo o que precisamos já está conosco.

Talvez possa parecer então que a solução para superação de duka passe por um ascetismo que nos retire do mundo como o conhecemos numa atitude de negação. A sensação de paz que se sente, por exemplo, quando estamos em meditação, mas que não conseguimos levar para nossas relações sociais cotidianas. Tal problema é preciso que se diga, ocorre primeiro porque não estamos meditando da forma correta, na medida em que o objetivo da meditação é chegar a um equilíbrio que perdure para além da prática em si “a meditação imperfeita gera estabilidade a partir de estados mentais artificialmente produzidos, mas não há a verdadeira estabilidade natural e livre de qualquer construção. (SAMTEN, 2001, p.112)

Ainda assim, a meditação condicionada tem efeitos positivos pois oferece alguma autonomia na medida em que até então o praticante pensava que a felicidade e a sensação de paz surgia de situações externas, com a prática meditativa ele passa a perceber que não, que trata-se de uma condição interna.

“essa experiência, ainda que impura e imperfeita, produz um impulso importante para que o praticante aprofunde a compreensão de seu mundo interno (...) reconhece que o mundo interno e o mundo externo são efetivamente inseparáveis e que a compreensão

de um leva a direta compreensão do outro” (SAMTEN, 2001, p.112)

A partir daí, será possível ao praticamente melhor perceber sua condição natural de paz, de modo a melhor remover os obstáculos que o impede de vivenciar a paz de maneira plena.

Feita a apresentação do Budismo a partir de uma seleção de temas relacionados as questões que aqui debatemos, passamos a discussão das questões propostas com base nos problemas do processo de ensino e aprendizagem sob uma perspectiva budista.

IDENTIFICANDO AS BARREIRAS

Na educação formal e tradicional, os professores ensinam, mas isso não significa que os estudantes irão aprender. Durante o processo de exposição do conhecimento numa aula tradicional, o estudante acessa o saber. O objetivo nesse formato educativo é alcançado por meio da memorização, comprovada através das avaliações periódicas. Aprender, como veremos, implica uma forma de ação diferenciada por parte do professor e também por parte dos estudantes.

Nas escolas tradicionais a fala do professor é um argumento de autoridade, o bom aluno nesse formato de educação é aquele que copia as informações passadas pelo professor, utilizando preferencialmente as mesmas palavras do docente durante os processos avaliativos. É preciso atentar, entretanto, que se somente o professor é a fonte de conhecimento, é ele fonte do saber, transmissor e garantidor da verdade, há um perigo real de que os estudantes tomem essa estrutura do outro como sua e como a única válida, sem fazer a tão necessária crítica e a verificação.

Proposta diametralmente oposta é aquela apresentada pelo Buda histórico, Siddhartha Gautama em alusão aos seus próprios ensinamentos. Buda foi questionado por um ouvinte sobre o que as pessoas deveriam fazer com aquele novo ensinamento que ele havia repassado, já que profetas novos apareciam o tempo todo. O Buda respondeu que a pessoa deveria testar o ensinamento na própria vida, caso fizesse sentido, deveria seguir, caso não, bastaria descartar o ensinamento.

Há aqui, portanto, um elemento não presente na escola tradicional: o caráter reflexivo daquele que recebe o conhecimento é uma pré-condição no ensinamento budista. Como já colocou Morin: “que toda percepção seja uma tradução reconstrutora (...) e que nenhum conhecimento possa dispensar interpretação”(MORIN, 2000, p.52)

Quando o praticante, adote ou não a nova verdade que recebeu a partir de então ele tem um saber. Ao verificar sua validade e caso venha a incorporar na sua vida cotidiana podemos dizer que a pessoa aprendeu, integrou à sua vida o novo conhecimento.

Essa perspectiva coaduna com o que Anastasiou (2015) coloca acerca do envolvimento dos sujeitos professores e estudantes no processo de ensino-aprendizagem, que a autora chama de processo de ensinagem, segundo o qual precisamos ter além do ‘o que’ e do ‘como’ típicos do saber, o momento do ‘pensar’, do refletir, no qual cada estudante reelabora as interações entre os conteúdos e entre este e seus conhecimentos prévios.

Outra semelhança entre parte da pedagogia e os ensinamentos budistas é a necessidade da mediação docente, ou no caso do budismo do mestre. A mobilização, construção e elaboração da síntese do conhecimento, como coloca Vasconcellos (1994) é tarefa iniciada pelo docente que organiza e dirige as atividades e as ações e estratégias para construção do conhecimentos.

Se temos um conhecimento que basta que seja repassado, qualquer palestra, mesmo gravada, assistida em qualquer momento da vida seria suficiente. A escola com sua oportunidade de convivência pode fazer mais. Se a meta do professor ao ensinar for somente passar a informação, seu trabalho já está cumprido com uma mera aula expositiva.

Mas, se o objetivo é outro, é preciso mais que um genuíno compromisso a capacidade de aproximação e de pactuação com o estudante. Visto ser necessário que o estudante queira aprender e não apenas saber; entender e compreender é tarefa ativa. Nas palavras da Monja Coen (2011, p.6), missionária oficial da Tradição Sotoshu-Zen-Budismo no Brasil: “e o discípulo é o mestre do mestre, pois o ensina a ensinar. E o mestre é o discípulo do discípulo, pois aprende a compreender e orientar.”

Neste sentido, não basta assistir aula, como se o estudante estivesse frente a uma tela no cinema. Aula é para ser vivida e

enquanto tal, de modo não-passivo. Estudantes e professores fazem a aula, juntos. As estratégias para esse novo fazer começa com o professor em seu planejamento mas se concretiza junto aos estudantes. O motivar inicial é docente, tão logo envolvido, os estudantes se põe num processo de sinergia positiva. Para que além do 'o quê' e do 'como' o estudante acostume-se a refletir por si, reelaborando saberes e conteúdos. (ANASTASIOU, 2015)

No processo de aprendizagem implícito na obra 'A arte cavalheiresca do arqueiro zen', de Eugen Herrigel (2011) é possível observar o método da aprendizagem por imitação de um modelo. Ainda que houvesse também a repetição para se chegar ao bom uso do arco e flecha, o modelo a ser atingido era aquele realizado pelo mestre. Há ainda neste clássico que trouxe ao ocidente uma vivência e um relato de um ocidental em uma prática do zen budismo algo da descoberta de si e do caminho que o discípulo traça até a plena presença.

Há algo de descoberta (insights) pois do bom uso do instrumento depende o grau de elevação espiritual do aprendiz. A reflexão que no caso do arqueio zen tem como resultado uma práxis motora do uso do instrumento é uma reconstrução do objeto apreendido numa ação, não sendo mera abstração ou construção mental.

Neste caso, os conteúdos que são objeto da aprendizagem são procedimentais e atitudinais. Se reconhece os conteúdos atitudinais pois estamos diante de um conjunto de métodos e técnicas específicas que buscam desenvolver habilidades. Além do mais há exercícios para tornar consciente (embora não reflexiva, no sentido do julgamento) a própria atividade. Formam-se conteúdos atitudinais pois há valores e atitudes que precisam ser interiorizados durante o processo.

Como Enunciado por Suzuki (2011, p.15), na introdução ao Livro Arte Cavalheiresca do Arqueiro Zen, a prática do arco não tem um fim prático " não tem como objetivo nem resultados práticos, nem o aprimoramento estético, mas exercitar a consciência, com a finalidade de fazê-la atingir a realidade última".

E lembra ainda o mestre: o que se pretende, "antes de tudo, é harmonizar o consciente com o inconsciente". Portanto, para ser um bom arqueiro ter a técnica não é suficiente. Assim, não basta saber, não basta demonstrar domínio sobre os conteúdos e práticas.

No Zen, o bom uso do arco é fruto de uma sabedoria transcendental, ou intuição prájnica, cuja propriedade principal é captar simultaneamente a totalidade e a individualidade de todas as coisas. Sem sair do cotidiano, é ao mesmo tempo não deixar cair na banalidade do cotidiano. Essa consciência do cotidiano, como colocado por Matso, citado por Suzuki(2011, p.17), “não é outra coisa senão ‘dormir quando se tem sono e comer quando se tem fome’”. Nesse sentido, a conceitualização, a reflexão e a deliberação são apelos do pensamento que precisam ser superados.

Cabe ainda observar que a rotina tem um papel importante no processo de aprendizagem conforme vemos em Herrigel (2011) a escolha de uma metodologia implica, conscientemente ou não, intencionalidades e estratégias de modo que o mestre consegue ao menos parcialmente antecipar os conhecimentos que se busca construir. Por isso, cabe ao professor planejar e conduzir o processo por meio do qual o estudante aprende a teoria e a prática objeto do conhecimento.

Assim, saber o que fundamenta o conhecimento que se está construindo é de fundamental importância. A filosofia budista, em seus fundamentos direcionam o acesso ao conhecimento com o faz qualquer princípio filosófico. Os fundamentos direcionam o conteúdo, interfere na organização e mesmo na forma de apropriação do conhecimento.

A lógica formal é a que fundamenta a perspectiva do ensinar. Ela opera por meio dos pressupostos de identificação e de negação, os conceitos por sua vez, são tidos como conteúdos mentais que precisam ser assimilados pelos alunos a partir de experiências tidas como concretas.

Na avaliação, o aluno demonstra que sabe o que o professor ensinar e o professor, por sua vez, ao verificar que o aluno é capaz de demonstrar por si o conteúdo solicitado dá por finalizada sua tarefa de ensinar e o processo reinicia com novos conteúdos. (ANASTASIOU, 2015)

É um processo pautado nos conceitos repassados pelos professores e memorizado pelos estudantes. A pergunta crucial que se coloca, entretanto, é se de fato o estudante aprendeu, transformou os conceitos em conhecimento aplicável à sua vida. Aquilo que Anastasiou (2015) chamou de ‘concreto pensado’.

O QUE PRECISAMOS APRENDER

Ao lermos Herrigel (2011, p.67) quando coloca que “até onde o discípulo chegará é coisa que não preocupa o mestre. Ele apenas lhe ensina o caminho, deixando-o percorrê-lo por si mesmo, sem a companhia de ninguém”, é impossível não lembrar do pensamento de Edgar Morin, quando nos informa que o objetivo da didática é, ou ao menos deveria ser, que o aluno seja um autodidata (MORIN, 2000).

Em seu relato pessoal, Herrigel se preocupa em estar relaxado, para executar o disparo da flecha com o arco, mas exatamente a tensão de ‘precisar ficar relaxado’, adverte o mestre, lhe atrapa-lha. “Esse é o seu maior erro: o senhor se esforça, só pensa nisso. Concentre-se apenas na respiração, como se não tivesse de fazer mais nada” (HERRIGEL, 2011, p.43).

Justamente porque não é o discípulo que atira. Nas palavras do mestre: algo atira. Quando Herrigel questiona o que é este algo, a resposta do mestre é bastante reveladora do seu papel em relação ao aprendiz: “quando o senhor souber a resposta não precisará mais de mim. E se eu lhe der alguma pista, poupando-o da experiência pessoal, serei o pior dos mestres...” (HERRIGEL, 2011, p.79).

Neste sentido, a formação é tarefa conjunta do professor e do estudante e tem por princípio seguir o caminho deste último e não as necessidades de conformação e moldagem típicas dos currículos com habilidades e competências preestabelecidas, tão corriqueiros no século XXI. Ao concordar que o fim da didática é promover o autodidatismo não nos basta, enquanto professores transmitir o saber, mas sim “uma cultura que permita compreender nossa condição e nos ajude a viver, e que favoreça, ao mesmo tempo, um modo de pensar aberto e livre.” (MORIN, 2000, p.11).

Compreender nossa condição talvez seja a principal necessidade no mundo que temos. Implica saber que os problemas contemporâneos não são divisíveis, atingem a todos nós enquanto humanidade e por isso os problemas globais são cada vez mais essenciais. Em sua complexidade, as questões locais precisam ser posicionadas em seu contexto e pensadas a parte disso, mas esse contexto é cada vez mais tensionado por questões planetárias.

A educação compartimentada tem grande dificuldade de lidar com o mundo real nesses termos, justamente porque a escola é organizada desde a organização em disciplinas para isolar objetos e separar conhecimentos, assim compartimenta os problemas que na verdade precisam ser pensados de modo integrados. (MORIN, 2000)

Longe de resolver, aprofunda o problema, pois não se reduz o complexo a simples, não se separa o que está ligado e não se decompõe o que é composto sem prejuízo do entendimento. Vamos saber muito sobre um problema ao decompô-lo, mas perderemos capacidade de resolver o problema, pois deixaremos de prestar atenção a sua complexidade.

Desse modo retomamos nossa questão central: a distinção entre saber e aprender, pois típico da escola o acúmulo de informação, mas nos falta a capacidade de agregar esses saberes na forma de conhecimento.

Esse não é um problema somente técnico, ainda que a excessiva especialização traga problemas ao especialista que conhece muito bem o seu objeto de conhecimento mais é muitas vezes incapaz de lidar com as questões mais globais. É uma questão também importante em termos políticos, sociais e humanitários, na medida em que com a compartimentação o cidadão perde direito ao conhecimento.

Em nossa sociedade, caracterizada pela facilidade de acesso a informação pelas mais diversas mídias notadamente a internet, carecemos de capacidade de pensar os dados que temos acesso de uma forma mais global e complexa: "quanto mais técnica torna-se a política, mais regride a competência democrática."(MORIN, 2000, p.19)

Então vale mais uma cabeça bem feita que uma cabeça bem cheia, para citar a metáfora de Morin(2000). Esta última é aquela do acúmulo de informações, a segunda caracteriza-se por uma aptidão em propor e tratar problemas da vida real a partir de meios de organização quem permitam religar os saberes. Na educação tradicional, a da cabeça bem cheia, privilegia-se a separação e não a ligação, a análise e não a síntese.

A educação que busque o aprender precisa inverter essa lógica exatamente porque ainda está por se conhecer a condição

do humano em sua comunidade, na Terra e no universo. Este é um objeto das ciências humanas como a filosofia ou a literatura, mas também das ciências da natureza até a astronomia.

Não se trata, portanto, de derrubar os muros das disciplinas mas sim de pensar uma reforma do modo de organizar o conhecimento tomando como ponto de partida a premissa de que conhecer o humano não é separá-lo do contexto cósmico, mas sim perceber como nos situamos nele uma vez que em nós trazemos o mundo químico, físico, biológico, histórico-social e espiritual.

A princípio o que nos separa dos outros sencientes do planeta Terra é nossa cultura, consciência e pensamento. Assim sendo, somos naturais e supranaturais, não melhores mas certamente distintos dos outros seres, principalmente por nossa capacidade de aprender.

Nossa necessidade de operacionalizar o aprendizado da vida transcende as necessidades utilitárias e aquelas da manutenção biológica da vida, a busca da plenitude de si, da percepção clara da presença no aqui e agora e, portanto, a superação das delusões, num sentido budista, exige compreensão da condição humana e lucidez para mobilizar nossas capacidades inatas e aprendidas. E ainda, e talvez primordialmente nossa capacidade de aprender a aprender, como colocou Jacques Delors nos seus quatro pilares da educação. (DELORS, 1998)

BUSCANDO AS FONTES DA SABEDORIA

O budismo pode contribuir para a consciência de nossa condição humana e para o aprendizado da vida. A principal das contribuições ainda que seja a maior é a mais óbvia: a meditação. Não nos cabe aqui tratar dos muitos benefícios para a saúde de tal prática apenas elencar que ela melhora a concentração, o sono, o humor e combate algumas doenças psicológicas¹. A meditação, principalmente aquela conhecida como zazen, a indicada pelo mestre Dogen. Para ele, conhecer o Zen é praticar zazen, que significa simplesmente ‘apenas sentar-se’.

1 Consultar, por exemplo o site da CABSIN, para maiores informações. <https://cabsin.org.br/membros/2021/02/23/meditacao/>

Com a prática o principal benefício é se conhecer, dialogar com as incertezas que nos constitui e se ouvir sem julgamentos, treinando a compaixão. A meditação que num sentido espiritual nos aproxima da iluminação num sentido mais humano nos prepara para o inesperado, para a impermanência.

A educação no budismo está focada em recuperar a liberdade. Isto acontece por meio da superação dos três automatismos – automatismo cognitivo, automatismo emocional e automatismo cármico. Neste sentido, não se busca adaptar a um mundo preexistente, e que aparenta ser independente de nós.

É uma experiência do samsara que nos faz sentir que o mundo, mesmo quando nos acolhe, é separado de nós. “ Em vez de tentar nos adaptar a este mundo, tentamos nos libertar dos automatismos que produzem as experiências limitadas. Essa é a perspectiva mais profunda de educação no Budismo” (SAMTEN, 2001, p.74)

Os três automatismos correspondem a três níveis de apreensão da realidade. A educação formal escolar tradicional raramente chega ao segundo nível que é o emocional, de modo que acaba quase sempre por tratar aprendizado como uma questão meramente cognitiva. Pressa, portanto, ao primeiro nível, o automatismo cognitivo.

Quase sempre é o que aprendemos na escola: as respostas padrão, os automatismos para as questões cognitivas e, na melhor das hipóteses, em tendências pedagógicas mas progressistas temos acesso ao nível emocional, mas, ainda assim, pressa ao automatismo característico deste segundo nível de apreensão.

No Budismo aprendizagem implica um sentido mais amplo de transformação interior. Chegando ao terceiro nível cármico e buscando sua transcendência. É importante se libertar das operações mentais que nos mantêm atrelados aos automatismos porque são eles que alimentam as ‘realidades virtuais’ ou como chama o Lama Padma, as bolhas de realidade que nada mais são do que processos ilusórios da mente. Em termos didáticos, o Budismo irá trabalhar com ensinamentos focados nos elementos de condicionamento de cada nível e nos meios de superá-los.

No Brasil há algumas experiências de educação budista, vamos aqui descrever uma delas, a Escola Vila Verde, ligada a linhagem Ningma do Budismo tibetano. Faremos isso a partir do relato do

então diretor da escola, Fernando Leão, feito à Revista Bodisatva². Segundo Leão, a escola tem o que ele chamou de ‘substrato ético’ fundado a sobre um tripé de fundo pedagógico: a pedagogia de Projetos, baseada em Jonh Dewey, a preocupação com as questões ambientais, a partir de Fritjof Capra e um olhar de cada um sobre si, fundado no ensinamento budista acerca das cinco sabedorias³.

Emanam das cinco sabedorias as cinco inteligências que servem de base ao trabalho pedagógico na unidade escolar. A inteligência do acolher, a inteligência de oferecer, a inteligência de estruturar, a inteligência da causalidade e a inteligência de liberar. Por meio delas busca-se ir além da empatia focada na convivência ou na tolerância em relação ao outro. Pauta-se na busca de verdadeiramente se observar na construção de relações empáticas em quatro níveis: consigo mesmo, com o outro, com a sociedade e com o planeta.

As inteligências são relacionais, na inteligência do acolher, também pensada como inteligência do espelho, busca-se ser exatamente como o espelho que acolhe sem julgar. Acolher é perceber quando interagimos que a pessoa a nossa frente tem uma história particular, referências e visão de mundo distintas da nossa e que suas ações fazem sentido em sua história de vida. É entender a criança ou o jovem estudante a partir do ponto de vista dele.

A inteligência do oferecer, ou da igualdade se expressa pela alegria de reconhecer a alegria e as conquistas dos estudantes. Isto ocorre quando, por exemplo, uma criança aprende suas primeiras palavras ou dá seus primeiros passos e somos capazes, enquanto educadores, de nos alegrarmos com essa conquista que é dela.

A Inteligência do estruturar decorre das duas primeiras pois diz respeito a capacidade professoral de criar condições para que os estudantes atinjam seus objetivos, o que só é possível se o compreendo e se estou atendo a suas necessidades.

2 O relato completo pode ser acessado em <https://bodisatva.com.br/as-cinco-inteligencias-na-educacao/>.

3 As cinco sabedorias são: sabedoria do espelho, relacionada ao acolhimento; sabedoria da igualdade, referente a generosidade; sabedoria discriminatória, concernente a compreensão da impermanência; e a sabedoria da causalidade, sobre a percepção da relação entre causa e efeito de nossas ações.

A inteligência da causalidade refere-se à capacidade de abordar e agir sobre as relações de um ponto de vista positivo quando somos confrontados por ações erradas dos outros. Uma ação errada, colocando de maneira simples seria aquela que gera algum tipo de sofrimentos em qualquer ou em vários dos quatro níveis (consigo mesmo, com o outro, com a sociedade e com o planeta).

Num primeiro nível, atuar nesse sentido é buscar evitar que a ação errada se concretize, no segundo nível, quando a ação já tenha sido praticada, cabe evitar que aquele que praticou a ação obtenha algum ganho ou vantagem a partir do ato.

Por fim, a última das inteligências, diz respeito a ação de liberar o outro dos rótulos que tão comumente impomos. É não esperar que uma posição tomada seja imutável. E, nesse sentido, acabamos por nos reaproximar da primeira inteligência apresentada: a capacidade de acolher, perceber que as pessoas não 'são' de uma vez e para sempre. Uma criança não é desinteressada ou distraída, ela está se expressando naquele momento desta ou daquela forma. Os rótulos, esses sim, acabam impondo uma condição e por isso devem ser evitados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Procuramos aqui evidenciar que é fundamental reconhecer a separação entre saber e aprender. Somos fruto de uma sociedade que sabe muito, mas que aprendeu ainda pouco, ao menos nos parece. A forma como lidamos conosco, com os outros e com o planeta é um bom indicativo.

Procuramos debater a necessidade de uma educação fundamentada em valores budistas a partir de três problemas correlacionados: sendo o primeiro, quais as barreiras entre saber e aprender, o segundo diz respeito a reconhecer o que é preciso aprender e por fim, qual a fonte de onde podemos beber a sabedoria para superar os problemas. Procuramos evidenciar que no Budismo podemos não exatamente encontrar uma solução, pois definitivamente não é a proposta, mas sim um possível caminho.

A educação, em um sentido geral é a ferramenta que melhor construímos para formar pessoas, para gerar cultura e para repassar ensinamentos. Mas a educação pode ser mais que isso no

século XXI, ela pode contribuir para nossa autoformação nos ensinando a condição humana e ensinando a viver. Quando colocamos assim parece que a educação vem de fora, quando na verdade ela é principalmente tarefa dos sujeitos estudantes, evidentemente em parceria com os mestres.

Nesse século ainda é importante a condição da cidadania a partir dos nacionalismos visto que ainda temos uma grande e grave disparidade entre as nações. Embora seja urgente fundar as bases para uma cidadania planetária, conforme enunciado por Morin (2000b) como um dos saberes necessários à educação do futuro. Se no caso das nações ser cidadão, ao menos numa democracia, se caracteriza pela responsabilidade em relação ao país, e solidários em relação aos demais cidadãos de seu território compartilhado, o sentimento correlato em relação a cidadania planetária precisa ser estimulado. Neste sentido, o budismo tem muito a compartilhar por meio de sua noção de superação da experiência cíclica.

Como coloca Padma Samten, aos olhos de quem promove guerras e conflitos, não fazer parte dessa experiência é ser bobo. "se dizem isso é porque estão praticando algum tipo de jogo mental e acham que somos bobos porque não jogamos. Quem pratica jogo mental não vai além disso. Pode no máximo ganhar."(SAMTEN, 2001, p.127) E ganhar não é exatamente bom, pois nos mantêm na experiência cíclica.

Superar essa experiência não representa o fim dos conflitos e sofrimentos, mas a superação da flutuação emocional frente as vitórias e as derrotas. "no budismo dizemos que sofrimento e alegria têm a mesma face quando contemplados a partir da natureza última. A natureza última não é corrompida na alegria e não entra em crise no sofrimento". (SAMTEN, 2001, p.107)

Para tanto, a mudança de paradigma começa em cada um de nós, conforme lembra Herrigel (2011), devemos recobrar a ingenuidade de quando erramos crianças. No início da vida pensamos sem pensar, somos uma das forças da natureza e nos comportamos como ela, sem muita previsibilidade. A educação tradicional serve ao propósito de homogeneizar comportamentos, tornar o humano previsível.

A forma de educação que aqui debatemos busca justamente despertar essa natureza buda, para usar a linguagem do budismo,

que está em cada um de nós, ainda que esquecida e maculada pelas delusões. Herrigel coloca que a prática do tiro com arco com os objetivos já aqui expressos “trata-se de uma questão de vida e morte, na medida em que é uma luta do arqueiro consigo mesmo”. (2011, p. 23)

De alguma maneira temos essa urgência com a educação ocidental. A educação é uma luta de nós, conosco. Urge mudarmos o rumo da civilização e isso, evidentemente, começa não apenas por todos, mas por cada um em suas práticas cotidianas

REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo. Ensinar, aprender, apreender e processos de ensinagem. In ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P.(Orgs.). **Processos de ensinagem na universidade**. Joinville, UNIVALLE, 2003. p. 11-38.

COEN. Apresentação. In. HERRIGEL, Eugen. **A arte cavalheiresca do arqueiro zen**. São Paulo: Pensamento, 2011.

DELORS, Jacques (coord.). **Educação: um tesouro a descobrir**: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Tradução de José Carlos Eufrázio. São Paulo: Cortez Editora. Brasília: Unesco, 1998.

HERRIGEL, Eugen. **A arte cavalheiresca do arqueiro zen**. São Paulo: Pensamento, 2011.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 21a edição. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

MORIN, Edgard. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2000b.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Metodologia Dialética em Sala de Aula, **revista, AEC**, v. 21, no. 83, abr/jun.1994.

SAMTEN, Padma. **Meditando a vida**. São Paulo: Petrópolis, 2001.

SUZUKI. Introdução, In. HERRIGEL, Eugen. **A arte cavalheiresca do arqueiro zen.** São Paulo: Pensamento, 2011.

Bstan-'dzin-rgya-mtsho, Dalai Lama XIV, **A arte da felicidade: um manual para a vida** / de sua santidade o Dalai Lama e Howard C. Cutler: São Paulo: Martins Fontes, 2000.

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT04.008](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT04.008)

O PAPEL DA ORIENTAÇÃO ACADÊMICA: METAETNOGRAFIA DE PESQUISAS ACADÊMICAS E A VOZ DO ALUNO DA GRADUAÇÃO E DA PÓS-GRADUAÇÃO

Adriane Matos de Araujo

Doutora em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisa em Leitura e Escrita Acadêmica (GEPLA/UFF) e do Laboratório de Letramentos Acadêmicos (LabLA/UFF). Fundadora da AMA Escrever. adrianematosaraujo@gmail.com;

RESUMO

Este trabalho tem o objetivo de compreender qual é o papel da “Orientação Acadêmica” significada a partir das vozes dos(as) alunos(as). Entende-se que o(a) aluno(a) da graduação e da pós-graduação precisa de clareza e apoio no direcionamento da produção do trabalho acadêmico; por isso, entender a função do orientador(a) neste processo torna-se um elemento fundamental no desenvolvimento acadêmico e científico dos(as) alunos(as). Neste trabalho acredita-se que ouvir a voz do aluno é um caminho eficaz na compreensão da atividade e da relação entre orientador e orientando em busca de melhores resultados nessa função e relação tão complexa. Por esse motivo, a questão que norteia esse estudo é: “O que significa a função do orientador(a) acadêmico na voz dos(as) alunos(as) da graduação e da pós-graduação?”. Foi realizado uma metaetnografia (revisão sistemática) de pesquisas acadêmicas que possuam as discussões sobre a relação e a função da orientação acadêmica, com intuito de conhecer melhor o que se tem tratado sobre o tema. Bem como, a realização de entrevistas estruturadas com perguntas abertas e fechadas com alunos(as) e ex-alunos(as) da graduação e da pós-graduação para ouvir desses sujeitos o que eles esperam ou esperavam no processo de orientação

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT04.008](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT04.008)

O PAPEL DA ORIENTAÇÃO ACADÊMICA: METAETNOGRAFIA DE PESQUISAS ACADÊMICAS E A VOZ DO ALUNO DA GRADUAÇÃO E DA PÓS-GRADUAÇÃO

acadêmica. Os principais resultados da metaetnografia associada a análise das entrevistas sobre o papel da orientação e do orientador são: gerir a relação e os processos da orientação acadêmica; aplicar um método de trabalho flexível que oriente os alunos em todo processo de pesquisa; estabelecer acordos prévios; incentivar a autonomia do aluno; e, apoiar no direcionamento do trabalho de pesquisa.

Palavras-chave: Orientação acadêmica, Voz do aluno, Papel do Orientador, Função da Orientação Acadêmica, Produção Acadêmica.

INTRODUÇÃO

A credito que o(a) aluno(a) da graduação e da pós-graduação precisa de clareza e apoio no direcionamento da produção do trabalho acadêmico; por isso, entender o papel do orientador(a) neste processo torna-se um elemento fundamental no desenvolvimento acadêmico e científico dos(as) alunos(as). Penso que ao ouvir a voz do aluno (ARAUJO, 2020) trilhamos um caminho eficaz na compreensão da atividade e da relação entre orientador e orientando em busca de melhores resultados nessa função e relação tão complexa.

O objetivo deste estudo foi compreender qual é o papel da orientação acadêmica significada a partir das vozes dos(as) alunos(as). E teve como questão norteadora refletir sobre: “O que significa a função do orientador(a) acadêmico na voz dos(as) alunos(as) da graduação e da pós-graduação?”.

Para isso desenvolvi uma metaetnografia (NOBLIT; HARE, 1988) que é um tipo de revisão sistemática de pesquisas acadêmicas que possuam as discussões sobre a relação e a função da orientação acadêmica, com intuito de conhecer melhor o que se tem tratado sobre o tema. Bem como, realizei 22 entrevistas estruturadas com perguntas abertas e fechadas com alunos(as) e ex-alunos(as) da graduação e da pós-graduação para ouvir desses sujeitos o que eles esperam ou esperavam no processo de orientação acadêmica. Isto é, a elaboração da metaetnografia serviu para nortear o roteiro das entrevistas e as discussões deste estudo, para que com elas eu discutisse e compreendesse o significado do papel do orientador e da orientação acadêmica no recorte deste estudo, ou seja, a partir das vozes dos(as) alunos(as) entrevistados(as) e da literatura acessada.

Os pressupostos teóricos se pautaram nos estudos de Bianchetti e Machado (2012) com os estudos sobre os processos de orientação e escrita acadêmica, nos de Bourdieu (2015) ao tratar das questões de relação de dominação, Leite e Costa (2007) ao dialogar sobre a abordagem sistemática da gestão do conhecimento, Sugimoto (2014) com o conceito de genealogia acadêmica, e, em termos gerais, nos Estudos do Letramento (STREET, 2014), e na perspectiva discursiva da linguagem (BAKTIN, 2011; 2017).

Este estudo pode ajudar outros pesquisadores nas reflexões sobre essa complexa relação humana entre orientador e orientando e na reflexão sobre o ato ético-responsável de orientar que é um trabalho pedagógico fundamental para a formação científica de pesquisadores/as e para a produção científica de qualidade.

A estrutura deste estudo é apresentada primeiramente com o processo metodológico desenvolvido através da metaetnografia e de entrevistas estruturadas. Na sequência os resultados e discussões trazem o diálogo entre os dados das entrevistas e os textos selecionados no processo metaetnográfico.

METAETNOGRAFIA E ENTREVISTAS: CATEGORIAS TEMÁTICAS GERADAS NO ESTUDO

A metodologia deste trabalho foi composta pela metaetnografia (NOBLIT; HARE, 1988) e pela realização de entrevistas estruturadas (LIMA, 2016).

A metaetnografia é um tipo de revisão sistemática de caráter interpretativista (TURNER, 1980) que é composta por 07 fases no processo de pesquisa que visa interpretar e explicar os dados através de traduções/interpretações com intuito de “contribuir com novas formas de ver, ressignificar as relações sociais e humanas e, dessa forma, ressaltar novos saberes que surgem e estão presentes nos diversos campos de investigação científica” (ARAÚJO, 2022, p. 2, 3).

Eu decidi realizar uma metaetnografia com o intuito de gerar categorias de análise, pois o meu principal intuito foi ouvir alunos da graduação e da pós-graduação através da entrevista estruturada com perguntas abertas e fechadas. As entrevistas foram realizadas por meio do *Google Forms* e foram enviadas para 44 ex-alunos¹ que estavam na graduação ou na pós-graduação. Contudo, foram respondidas 22 entrevistas que serviram de *corpus* de análise para as discussões desse estudo. As perguntas desenvolvidas no formulário foram norteadas a partir das categorias de análise geradas no processo metaetnográfico.

1 Sou professora de Metodologia de Pesquisa há 6 anos tanto na pós-graduação quanto na graduação

Esse estudo é parte dos resultados da pesquisa em andamento denominada “Relações dialógicas entre orientadores/as e orientandos/as: o processo de ensino-aprendizagem da pesquisa e da docência mediante produção do gênero discursivo monografia nos cursos de licenciatura da UFF” (GEPLA, 2022) no qual eu faço parte como pesquisadora. No trabalho dessa pesquisa eu realizei um levantamento bibliográfico específico e selecionei 22 textos que falavam especificamente sobre a orientação acadêmica.

1.1 PROCESSO METAETNOGRÁFICO

Para a realização dessa metaetnografia eu segui as orientações processuais de Noblit e Hare (1988) e France et al (2019) que se resumem em gerar sete fases metaetnográficas expostas a seguir:

1. **Base de dados:** Site acadêmico “Google Acadêmico” que direcionou à sites de revistas científicas, repositório de universidades, congressos acadêmicos e científicos; Os textos selecionados passaram a fazer parte do banco de dados da pesquisa “Relações dialógicas entre orientadores/as e orientandos/as: o processo de ensino-aprendizagem da pesquisa e da docência mediante produção do gênero discursivo monografia nos cursos de licenciatura da UFF (GEPLA/UFF)”.
2. **Processo de busca e seleção:** a) Busca de textos a partir da palavra-chave: orientação acadêmica; b) 220 textos encontrados; c) Leitura dos títulos e resumos; d) Critério de inclusão: artigos científicos, orientação acadêmica nível graduação e pós-graduação, orientação acadêmica voltada para relação orientar-orientando; e) Critérios de exclusão: orientação acadêmica a nível de educação básica ou orientação educacional, orientação acadêmica para acolhimento de alunos, orientação pedagógica, manuais de orientação acadêmica; f) Ao fim, 22 textos selecionados.
3. **Processo de leitura:** Leitura aprofundada de cada texto selecionado; Fichamento bibliográfico com os seguintes tópicos: a) Autor/ Título; b) Objetivo do estudo; c) Referencial Teórico; d) Função do orientador e orientando (impactos e

- efeitos dessa relação); e) Conceitos e abordagens teóricas sobre orientação acadêmica.
4. **Como os estudos se relacionam:** Foi realizada a caracterização das pesquisas elencadas; Foi realizada a análise do referencial teórico; Foi desenvolvida a análise conceitual; Foi feita a análise sobre o que os estudos convergiam e divergiam; Por fim, foi elaborada a categorização temática.
 5. **Interpretação dos estudos:** Interpretação das categorias e subcategorias temáticas.
 6. **Processo de sintetização dos estudos:** Reflexão sintética e discussão analítica dos resultados emergidos como categorias interpretativas.
 7. **Considerações finais do estudo:** Retomada dos dados encontrados e discussões finais com a reflexão final da questão principal proposta no estudo.

A partir do desenvolvimento dessas 07 etapas metaetnográficas foi possível realizar uma análise qualitativa e, assim, gerar as categorias e subcategorias interpretativas. Elas surgiram a partir do grupo de significados e sentidos dentro do contexto da orientação acadêmica nos textos elencados para este estudo. As primeiras categorias temáticas que surgiram, ou seja, os temas mais discutidos no *corpus* dos 22 textos selecionados advindos das entrevistas foram: afetividade, carreira, dominação, genealogia, gestão, identidade, método, novos pesquisadores, relação, subjetividade, trabalho.

A partir delas eu realizei de forma qualitativa um agrupamento de sentidos e encontrei três categorias macros e nove subcategorias ligadas ao mesmo grupo de significados que me ajudaram a pensar sobre as perguntas para o questionário dos entrevistados. Minha intenção era perguntar aos entrevistados sobre as questões que estavam sendo discutidas na literatura. As categorias e subcategorias foram as seguintes: Categoria 1: Acompanhamento → Subcategorias 1: trabalho, gestão, método; Categoria 2: Carreira Acadêmica → Subcategorias 2: identidade, novos pesquisadores, genealogia acadêmica; Categoria 3: Subjetividade → Subcategorias 3: relação, afetividade, dominação.

A partir do surgimento dessas categorias eu desenvolvi o formulário da entrevista e enviei aos participantes da pesquisa. O sujeito desse estudo foi determinado com o seguinte perfil: aluno ou ex-aluno da graduação ou da pós-graduação que desenvolveu trabalho de conclusão de curso e precisou de orientação. Como sou professora da disciplina de Metodologia de Pesquisa há 06 anos, em média, enviei esse formulário para 44 ex-alunos, que ainda possuem contato, e obtive a resposta de 22 formulários. Com os dados da pesquisa e com os textos selecionados no processo metaetnográfico desenvolvi as discussões deste estudo.

1.2 AS ENTREVISTAS COM OS ALUNOS E EX-ALUNOS DA GRADUAÇÃO E DA PÓS-GRADUAÇÃO

Como dito na subseção anterior as perguntas das entrevistas foram elaboradas a partir das categorias de análise geradas no processo metaetnográfico que levantou o sentido e o significado da orientação acadêmica na literatura. As perguntas foram desenvolvidas da seguinte forma:

- I. Categoria Acompanhamento → Subcategorias Trabalho, Gestão, Método

Trabalho:

- a. Você considera a orientação acadêmica um trabalho, uma função profissional?
- b. Por favor, me ajude justificando sua resposta anterior. Se você disse que é um trabalho, o que você acha que caracteriza esse trabalho. Se você acha que não é um trabalho me diga por quê? E se você escolheu o talvez, me diga o que isso significa?

Gestão:

- a. Você acha que um/a orientador/a deve ser um gestor? Ou seja, ele deve gerenciar o conhecimento, impulsionando e apoiando a produção dos seus alunos e ajudar na divulgação dele?

- b. Você pode me ajudar um pouco mais e me explicar sua resposta anterior com alguns elementos me ajudem na interpretação da sua resposta?

Método:

- a. O que você acha sobre o/a orientador/a ter um método nos seus processos de orientação? Você julga importante ou acha que não é necessário? Ou você acha que é melhor o/a orientador/a usar um método para cada aluno?
- b. Nas experiências de orientação que você viveu, você percebeu algum método, ou seja, uma forma didática e específica nos processos de orientação, com você e seus colegas, por parte do orientador?
- c. Se sim, lembra algumas práticas? Poderia me ajudar elencando algumas.

- II. Categoria 2: Carreira Acadêmica → Subcategorias 2: identidade, novos pesquisadores, genealogia acadêmica

Identidade:

- a. Como você se sentiu no seus processos em que teve um/a orientador/a? Ele te incentivava no seu trabalho, te afirmava como profissional ou você não teve uma boa experiência com isso?
- b. Você acha que o processo de orientação ajudou a firmar sua identidade profissional e/ou acadêmica? Ou te desmotivou mais do que ajudou? Poderia me explicar um pouco, pois vai me ajudar a pensar as questões sobre a identidade do orientando nesse processo?

Novos Pesquisadores:

- a. Você seguiu uma carreira acadêmica depois da sua primeira orientação? Seguiu para uma pós ou para o mestrado e doutorado? Ou você se tornou um novo pesquisador? Se sim, me diga brevemente onde você está agora? Senão, me diga se o processo de orientação ajudou a você seguir outros caminhos ou desistir da vida acadêmica?

Genealogia Acadêmica:

- a. Você tem ideia da genealogia acadêmica do/a seu/a orientador/a? Ou seja, quem o orientou, quem ele já orientou antes de você, a linha teórica que ele seguiu ao longo da carreira acadêmica?

- III. Categoria: Subjetividade → Subcategorias 3: relação, afetividade, dominação.

Relação/Afetividade/Dominação:

- a. Como você caracteriza a relação que você experimentou com seu/a orientador/a acadêmico?
() Afetiva, pois havia uma preocupação com outras dimensões da minha vida;
() Afetiva, mas sem interesse na minha condição em outras esferas da vida;
() Dominação, era uma relação em que eu fazia o que ele/a queria;
() Dominação, de forma sutil, mas me sentia manipulado/a
- b. Gostaria de me falar um pouco mais sobre a resposta acima, pode usar esse espaço como desabafo, pois me ajuda muito a interpretar as informações prestadas? Fique à vontade!

As 22 entrevistas preenchidas foram analisadas de forma qualitativa através do Software IRAMUTEQ (CAMARGO; JUSTO, 2013). Nas palavras dos autores Camargo e Justo (2013, p.515) esse software tem as seguintes características,

... gratuito e desenvolvido sob a lógica da open source, licenciado por GNU GPL (v2). Ele ancora-se no ambiente estatístico do software R e na linguagem python (www.python.org). Este programa informático viabiliza diferentes tipos de análise de dados textuais, desde aquelas bem simples, como a lexicografia básica (cálculo de frequência de palavras), até análises multivariadas (classificação hierárquica descendente, análises de similitude). Ele organiza a distribuição do vocabulário de forma facilmente compreensível e

visualmente clara (análise de similitude e nuvem de palavras).

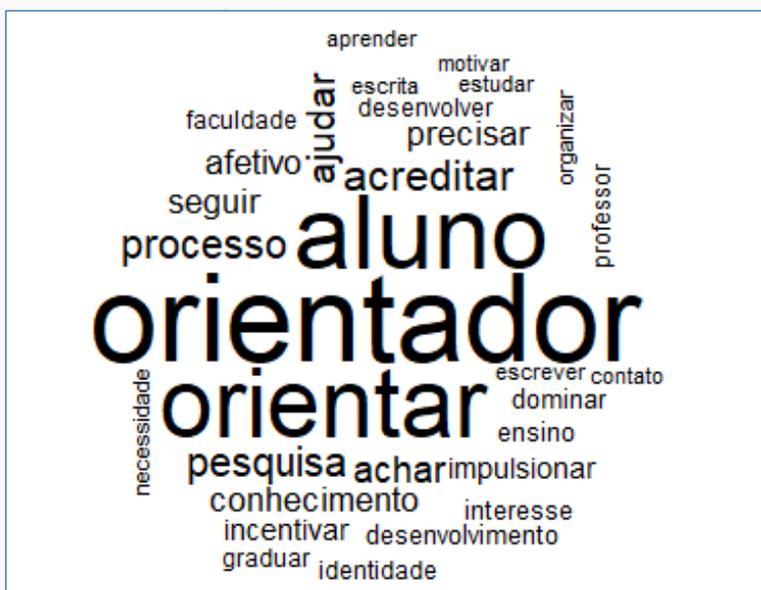
Com ele realizei a análise qualitativa dos dados das entrevistas gerando primeiramente uma nuvem de palavras para compreender qual foi a maior relevância temática vindo da voz dos alunos. Na sequência gerei um gráfico de análise de similitude (MARCHAND; RATINAUD, 2012) para compreender qual a ramificação das temáticas abordadas. Por fim realizei a análise de Classificação Hierárquica Independente (CHD) para identificar e interpretar como esses temas estavam sendo pensados pelos entrevistados. A escolha dessa opção no software foi feita porque o CHD (CAMARGO; JUSTO, 2013) de Reinert (1990) classifica os segmentos de texto utilizando das análises lexicais (análise do agrupamento de sentidos das palavras pelo programa), sem perder o contexto em que a palavra aparece, integrando níveis quantitativos e qualitativos nas interpretações.

As respostas das entrevistas foram lidas uma a uma dentro da categoria que elas foram geradas e interpretadas a luz dos textos encontrados (*corpus* de dados da metaetnografia) que tratavam da temática. Dessa forma, na seção a seguir reporte os resultados e realizei uma discussão dialogando com os dados das entrevistas e com os textos encontrados.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na seção anterior explico que o processo metaetnográfico desenvolvido neste estudo teve o intuito de gerar categorias de análise para que, a partir delas, eu gerasse as perguntas abertas e fechadas aos entrevistados. Minha intenção foi compreender o que a literatura estava tratando sobre o papel do orientador e sobre a orientação acadêmica e, assim, discutir com os dados gerados das entrevistas de alunos e ex-alunos da graduação e da pós-graduação que já tiveram orientação acadêmica. O perfil dos sujeitos dessa pesquisa foi o seguinte: a) em relação a graduação: 7,7% da rede pública de ensino e 92,3% da rede privada; b) em relação a pós-graduação: 15,4 % da rede pública de ensino e 84,6% da rede privada.

Escolhi o software IRAMUTEQ (CAMARGO; JUSTO, 2013) para fazer a análise das entrevistas e de forma qualitativa interpretar os dados gerados a partir das 22 entrevistas realizadas. Ao inserir os dados no sistema obtive as seguintes apurações: 4526 ocorrências, 137 segmentos de textos e 88 segmentos classificados caracterizando 64,23%. Nesse programa a primeira opção de análise que escolhi aplicar no software foi “gerar uma nuvem de palavras” que teve o potencial de relevar as palavras mais faladas (ocorrências) pelos alunos entrevistados a respeito da orientação acadêmica. E encontrei a seguinte nuvem:



As principais ocorrências foram: orientador, orientar, aluno, pesquisa, acreditar, ajudar, afetivo, precisar, achar, impulsionar, incentivar e processo que são as palavras que mais agrupam o sentido de orientação acadêmica advindo da voz dos alunos. Nota-se que o ato de orientar tem no centro o orientador e o aluno e as demais palavras agregam o sentido do ato de orientar e da relação orientador-orientando que revelam proximidade, ou seja, uma relação próxima que necessita de um acompanhamento mais de perto.

Isso corrobora com a primeira categoria de análise realizada no processo metaetnográfico, a categoria “acompanhamento” que norteou as primeiras perguntas aos entrevistados, como pode ser visto na seção anterior. As ocorrências agrupadas nessa nuvem de

palavras revelam que os alunos compreendem a orientação acadêmica como um ato de acompanhamento no sentido de apoio no direcionamento do trabalho.

Na literatura acessada a categoria “acompanhamento” é uma categoria que revela dois pontos: a diligência do orientador no atendimento as necessidades do trabalho acadêmico desenvolvido pelo aluno e o respeito do orientador quanto a autonomia do novo pesquisador em formação. Para esse entendimento os autores Araujo, Sampaio (2019), Viana e Veiga (2010) e Luz (2013) me ajudaram a pensar o que significa o trabalho na orientação acadêmica e a pontuar que o trabalho desenvolvido na relação orientador-orientando é pedagógico, uma vez que possui um método que organiza o processo de ensino. A partir das discussões de Sá e De Paula (2017), Leite e Costa (2007, Nonaka e Takeuchi (1997), Hoffmann (2009) e Zhao (2003) compreendi a relação da gestão do conhecimento com a orientação acadêmica. Com isso pude perceber que o orientador gere a relação e os processos da orientação acadêmica. Ademais compreendi com os autores Cercato (2006), Maggio (2001), Neder (2000), Preti (2003) e Sá e De Paula (2018) sobre o método de orientar, que deve ser apresentado, porém não deve ser linear, pelo contrário precisa ser flexível, voltada ao benefício do processo da pesquisa. Sendo assim compreendo que o acompanhamento resume-se na seguinte postura por parte do orientador: estar perto, estar disponível, estabelecer um método, desenvolver acordos e dar autonomia sem abandonar o aluno. Pois acredito que assim haverá segurança, respeito e consistência na relação orientador-orientando.

Na sequência, através do software IRAMUTEQ, gerei um gráfico de análise de similitude (MARCHAND; RATINAUD, 2012) para compreender qual a ramificação das temáticas abordadas. Segundo os autores Camargo e Justo (2013), inspirados em Marchan e Ratinaud (2012), a análise de similitude baseia-se,

... na teoria dos grafos, possibilita identificar as coocorrências entre as palavras e seu resultado traz indicações da conexão entre as palavras, auxiliando na identificação da estrutura de um corpus textual, distinguindo também as partes comuns e as especificidades em função das variáveis ilustrativas

(descritivas) identificadas na análise (CAMARGO; JUSTO, 2013, P. 516).

Com a base de dados gerada através das entrevistas obtive a seguinte ramificação no gráfico a seguir:



A análise de similitude gerada a partir da voz do aluno nas entrevistas revela, através das ocorrências, que o papel do orientador é demonstrado pelos alunos com as seguintes principais palavras: acreditar, desenvolver, incentivar, fundamental, metodologia, estudo, conhecer, motivar, saber, escrita, pensar, sempre, contato, identidade, dominar, entender, corrigir, pesquisa, processo, melhor, aprendizado, participar.

Analisando o teor das entrevistas compreendi que essas palavras trouxeram o sentido do que os alunos vivenciaram e/ou acreditam que seja o papel do orientador. Esses resultados dialogaram com a categoria subjetividade e acompanhamento, uma vez que aspectos como o método e outras formas de ação do trabalho pedagógico eclodem das palavras e reforçam a questão do acompanhamento. Enquanto as questões sobre a subjetividade ligadas a relação orientador-orientando aparecem através das palavras: identidade, dominação, entender, conhecer, processos e acreditar que vão de encontro a essa relação, ponto esse que os autores estudados na categoria temática subjetividade expressam.

Na categoria subjetividade os autores Galvão (2007), Buterry; Richter e Leal Filho (2005), Queiroz (2014) e Duarte (2005) me ajudaram a pensar as questões relacionais que a orientação acadêmica se propõe e pontuam que esse tipo de relação são profundas e nos dão a certeza que é um tema relevante para novas pesquisas, pois essa discussão só está começando no contexto acadêmico.

Enquanto Costa, Sousa e Silva (2014), Johansson et al (2014), Viana e Veiga (2010) e Gandra e Rocha (2018) mostram que a orientação é um dos fazeres docentes e o quanto as emoções estão intrínsecas no processo da orientação acadêmica, por isso, a relevância em considerar a dimensão afetiva como determinante nessa relação tão complexa no ato de orientar. Por fim, os estudos de Souza; Chaves; Tavares; Vieira (2018) soam como uma denúncia inerente a relação orientador-orientando, pois tratam sobre a nocividade que a dominação nessa relação causa no aluno, no desenvolvimento e na produção do trabalho acadêmico. Acredito muito nessa discussão, pois é mister discutir as relações de poder (BORDIEU, 2015) existentes em qualquer relação humana e nos processos de orientação não seria diferente.

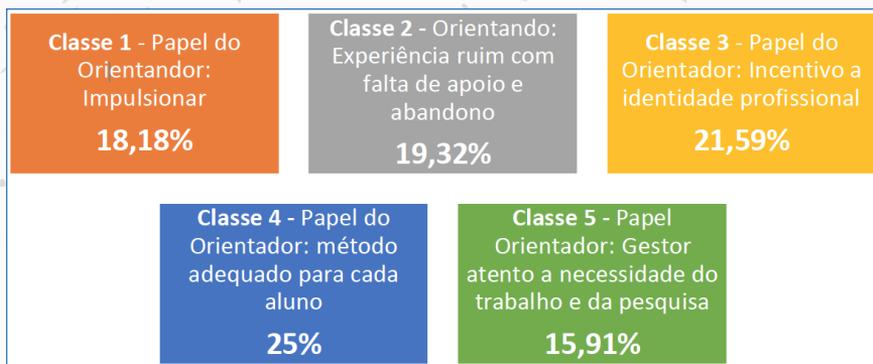
Diante disso percebo que a voz do aluno está apontando por um desejo de uma relação mais sadia no quesito emocional, mais transparente no quesito acordos, mais eficaz no quesito trabalho pedagógico e mais consciente quanto ao papel de cada um. Pois há um anseio mútuo na relação orientador-orientando em desenvolver pesquisa, no fazer acadêmico, no crescer profissionalmente e no avanço da ciência.

Por fim realizei a análise CHD para interpretar e relatar como a voz do aluno eclodiu através dos dados. Para os autores Camargo e Justo (2013), com base nos estudos de Marchan e Ratinaud (2012), a análise de Classificação Hierárquica Independente (CHD),

... classifica os segmentos de texto em função dos seus respectivos vocabulários, e o conjunto deles é repartido com base na frequência das formas reduzidas (palavras já lematizadas). Esta análise visa obter classes de UCE² que, ao mesmo tempo, apresentam vocabulário semelhante entre si, e vocabulário diferente das UCE das outras classes (CAMARGO; JUSTO, 2013, P. 516).

O software gerou 5 classes de sentido com as devidas porcentagens ligadas as respostas das entrevistas, sendo elas:

2 UCE (unidade de contexto elementares) identifica a quantidade de palavras, frequência média e número de hapax (palavras com frequência um).



O resultado expresso nas classes acima e na análise dos segmentos de texto das entrevistas que alocaram essas classes revelam que o papel do orientador, na voz dos alunos entrevistados, é compreendido como um ato de impulsionar os orientandos para que eles sejam incentivados a firmarem suas identidades profissionais. Sendo que, para isso, é fundamental que o orientador tenha um método (25% = classe 4) que se adeque a realidade do trabalho acadêmico desenvolvido pelo orientando e que o orientador seja o gestor desse trabalho de pesquisa (15,91% = classe 5) incentivando a autonomia (21,59% + 18,18% = classe 3 e 1) do orientando. Ao contrário disso, gera-se uma experiência ruim (19,32% = classe 2), pois os alunos se sentem sem apoio e abandonados.

Na categoria “carreira acadêmica” os autores Queiroz (2014), Sá (2015) e Sá e De Paula (2017) me direcionaram a pensar sobre o “ser orientando” e suas implicações na carreira acadêmica. Isto é, o “ser orientando” é o início do processo, e o que constitui a identidade do profissional são os vínculos constituídos na trajetória formativa, tanto em aspectos emocionais, didáticos, técnicos, teóricos e humanos, e a relação orientador-orientando tem uma grande parcela nisso conforme os relatos dos entrevistados.

Além da identidade, no processo metaetnográfico encontramos as categorias “novos pesquisadores” e “genealogia acadêmica” que traz interessantes discussões dos autores elencados sobre essas duas temáticas que também aparecem nos resultados das entrevistas.

Mas antes de apontar os resultados das entrevistas, quero falar sobre os autores Sá e De Paula (2017, 2018), Sá (2015) e Oliveira et al (2018) que compreendem que “ser um orientando”

implica diretamente em “ser um novo pesquisador”, pois há um trabalho de pesquisa, o fazer pesquisa está implícito no trabalho acadêmico. Enquanto os autores Sugimoto (2014), Oliveira et al (2018), Rossi; Damasceno; Mena-Chalco (2018), Dores, Benevenuto, Laender (2017) explicam que a genealogia acadêmica esclarece a história, a influência e a trajetória das pesquisas, seus pesquisadores e os novos pesquisadores que surgem e constituem essa árvore genealógica da pesquisa científica. A genealogia acadêmica delinea a construção teórica, a linha de pesquisa e os alcances que pesquisadores, grupos de pesquisa e a comunidade acadêmica desenvolvem ao longo de suas trajetórias acadêmicas.

É interessante pensar essas discussões a luz dos dados das entrevistas, pois percebi que dos 22 entrevistados, 11 não se viam como pesquisadores, se quer gostariam de continuar realizando pesquisas, porém 07 seguiram para a pós-graduação (*lato sensu*) e desses 07, 01 seguiu para o mestrado (*stricto sensu*) e 01 tem interesse em seguir para o mestrado. Inclusive os entrevistados afirmam que o processo de orientação foi decisivo para seguir em frente academicamente. Diante disso percebi também que nesse grupo específico não havia interesse em compreender a trajetória do pesquisador e, por mais, que a literatura aponte como um bom direcionamento conhecer a genealogia acadêmica, os entrevistados não tinham conhecimento e não demonstraram interesse sobre essa temática.

Nessa seção compreendi que a literatura e as entrevistas dialogam entre si a respeito do papel do orientador. A literatura expressa a relação orientador-orientando através do acompanhamento, da subjetividade e da carreira acadêmica (categorias discutidas anteriormente) como pontos mais relevantes nessa relação. Enquanto a voz do aluno expressa, através das entrevistas, que os alunos desejam uma proximidade tal do orientador que os impulse e os incentive em suas trajetórias profissionais, eles esperam que os orientadores sejam gestores do processo de desenvolvimento do trabalho acadêmico através de métodos flexíveis as suas realidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na voz dos alunos da graduação e da pós-graduação que foram entrevistados compreendi que o papel ou a função do orientador acadêmico é gerir a relação e os processos da orientação acadêmica, a medida em que, se aplica um método de trabalho flexível que os oriente em todo processo de pesquisa. Percebi ainda que a segurança nos acordos preestabelecidos, o incentivo a autonomia e o apoio no direcionamento do trabalho são funções fundamentais apresentadas pelos entrevistados. Sendo assim, a relação orientador-orientando reflete categoricamente a orientação acadêmica, tornando-a um ato ético- responsável (BAKTIN, 2011) do papel de orientar constituído pelo trabalho pedagógico tendo como foco a formação do orientando e a produção científica de qualidade.

Esse estudo realizou uma análise qualitativa em duas etapas. A primeira etapa foi realizada uma metaetnografia que gerou 07 categorias de análise que serviram de base para a elaboração das perguntas aos entrevistados e para as discussões do estudo. Ao passo que a segunda etapa foi através do uso do Software IRAMUTEQ que criou uma nuvem de palavras, a análise de similitude e o CHD que possibilitaram a análise dos dados das entrevistas e proporcionou a interpretação das vozes dos alunos da graduação e da pós-graduação.

Acredito que esse trabalho contribui diretamente com os estudos que se debruçam sobre o ato de orientar, sobre a relação orientador-orientando, sobre o papel do orientador, entre outros temas que circundam a orientação acadêmica. Espero que essas discussões ampliem o debate tão caro para as produções científicas e a divulgação do conhecimento.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, A. M. Imagem etnográfica da sala de aula: metaetnografia das pesquisas do Núcleo de Etnografia em Educação (NetEDU) no período de 1984 a 2016. 2020. 232 f. **Tese** (Doutorado) - Curso de Educação, Proped, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

ARAUJO, A. M. **Metaetnografia em Educação**: o que é, como fazer e como aplicar em pesquisas etnográficas. ReDOC, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, Jan./Dez. 2022. ISSN 2594-9004. <https://doi.org/10.12957/redoc.2022.64052>

ARAÚJO, Karla Daniele de Souza; SAMPAIO, Maria Cristina Hennes. Orientação Acadêmica: panorama de uma atividade. **Trabalho & Educação**, [S.L.], v. 28, n. 2, p. 177-196, 29 ago. 2019. Universidade Federal de Minas Gerais - Pro-Reitoria de Pesquisa. <http://dx.doi.org/10.35699/2238-037x.2019.12351>.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 6 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, Mikhail. **Para uma filosofia do ato responsável**. 3 ed. Tradução de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017.

BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto. **A bússola da escrever**: desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações. 3. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2012. 412 p.

BOURDIEU, Pierre. **A produção da crença**: contribuição para uma economia dos bens simbólicos. Porto Alegre: Zouk, 2015.

BUTTERY, E. A.; RICHTER, E. M.; LEAL FILHO, W. An overview of the elements that influence efficiency in postgraduate supervisory practice arrangements. **International Journal of Educational Management**, Wagon Lane, v. 19, n. 1, p. 7-26, 2005.

CAMARGO, B.V. JUSTO, A. M. **IRAMUTEQ**: Um Software Gratuito para Análise de Dados Textuais. *Temas em Psicologia*, 2013, Vol. 21, nº 2, 513-518. DOI: 10.9788/TP2013.2-16.

CERCATO, S. C. *Em busca de um novo olhar na educação a distância: o papel do orientador acadêmico, uma reflexão e análise no curso de pedagogia na Universidade de Caxias do Sul*. **Dissertação** (Mestrado). Departamento de Instituto de Educação. UFRGS. Porto Alegre, 2006.

Disponível em: www.lume.ufrgs.br/handle/10183/8056?show=full.
Acesso em: 17 mar. 2009.

COSTA, F. J.; SOUSA, S. C. T. de; SILVA, A. B. Um modelo para o processo de orientação na pós-graduação. **RBPG**, Brasília, v. 11, n. 25, p. 823 - 852, 2014.

DORÊS, W.; BENEVENUTO, F.; LAENDER, A.H. **Extracting academic genealogy trees from the networked digital library of theses and dissertations**. In: ACM/IEEE-CS ON JOINT CONFERENCE ON DIGITAL LIBRARIES, 16., 2016. Proceeding. ACM: 2016. p. 163-166.

DUARTE, Andréa Novo. Relação dialógica entre orientador e orientando: intercâmbios significativos. In: MORAES, Roque; HACKMANN, Berenice Gonçalves; MANCUSO, Ronaldo (Orgs.). **De Marte a Narciso**: (sobre)vivências em dissertações de mestrado. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005. p. 135-143

FRANCE, E.F. CUNNINGHAM, Maggie; RING, Nicola. UNY, Isabelle. DUNCAN, Edward. JEPSON, Ruth. MAXWELL, Margaret. ROBERTS, Rachel. TURLEY, Ruth. BOOTH, Andrew. BRITTEN, Nicky. FLEMMING, Kate. GALLAGHER, Ian. GARSIDE, Ruth. HANNES, Karin. LEWIN, Simon. NOBLIT, George. POPE, Catherine. JAMES, Thomas. VANSTONE, Meredith. HIGGINBOTTOM, Gina. NOYES, Jane . Improving reporting of meta-ethnography: The eMERGe reporting guidance. *Research Methodology: Empirical Research - Methodology*. 2019. P. 1-15. DOI: 10.1111/jan.13809.

GALVÃO, Maria do Carmo Corrêa. REFLEXÕES: QUESTÕES SOBRE AS ATIVIDADES DE ORIENTAÇÃO EM PÓSGRADUAÇÃO. **Revista da Anpege**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 1, p. 1-10, abr. 2007.

GANDRA, Tatiane Krempser; ROCHA, Janicy Aparecida Pereira. Orientação acadêmica como espaço de integração intelectual, social e afetiva. **Informação em Pauta**, [S.L.], v. 4, p. 83-100, 13 maio 2019. Portal de Periodicos da UFC. <http://dx.doi.org/10.32810/2525-3468.ip.v4iespecial.2019.41208.83-100>.

GEPLEA. Universidade Federal Fluminense (org.). **Grupo de Estudos e Pesquisa em Leitura e Escrita Acadêmica**. GEPLEA, 2022. Disponível em: <https://geplea.uff.br/>. Acesso em: 01 out. 2022.

HOFFMANN, W. A. M. **Gestão do conhecimento**: desafios de aprender. São Carlos: Compacta, 2009.

LEITE, Fernando César Lima; COSTA, Sely Maria de Souza (2007). Gestão do conhecimento científico: proposta de um modelo conceitual com base em processos de comunicação científica. **Ciência da Informação**, Brasília, 36.

JOHANSSON, T. *et al.* PhD Supervision as an Emotional Process – Critical Situations and Emotional Boundary Work. **Pertanika Journal Social Sciences and Humanities**, v. 22, n. 2, p. 605-620, 2014.

LIMA, Marcia. **O uso da entrevista na pesquisa empírica**. In.: Métodos de pesquisa em Ciências Sociais: Bloco Qualitativo. Sesc/CEBRAP, São Paulo, 2016.

LUZ, Mary Neiva Surdi da. INQUIETUDES DISCURSIVAS: A PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO NO TRABALHO DE ORIENTAÇÃO ACADÊMICA. **Entremeios: Revista de Estudos do Discurso**, [s. l], v. 7, n. 1, p. 1-8, jul. 2013.

MAGGIO, M. O tutor na educação a distância. In: LITWIN, E. (Org.) **Educação a distância**: temas para o debate de uma nova agenda educativa. Porto Alegre: Artmed, 2001.

MARCHAND, P; RATINAUD, P. **L'analyse de similitude appliqué aux corpus textuels: les primaires socialistes pour l'élection présidentielle française**. In: Actes des 11eme Journées internationales d'Analyse statistique des Données Textuelles; Liège, Belgique, **JADT**, 2012, p. 687-699.

NEDER, Maria Lúcia Cavalli. 2000. **A Orientação Acadêmica na Educação à Distância: A Perspectiva de (res)Significação do Processo**

Educacional. Disponibilidade em: <<http://www.nead.ufmt.br/index.asp?pg=7>>. Acesso em 23 mai.2004

NONAKA, I.; TAKEUCHI, H. **Criação de conhecimento na empresa:** como as empresas japonesas geram a dinâmica da inovação. Rio de Janeiro: Campus, 1997. 358 p

NOBLIT, G. HARE, R. **Meta-ethnography synthesizing qualitative studies.** Newbury Park, California: A SAGE University Paper, 1988.

OLIVEIRA, Carlos Alexandre de; OLIVEIRA, Marlene; DIAS, Thiago Magela Rodrigues; COSTA, Belkiz Inez Rezende. Genealogia acadêmica dos pesquisadores da área de Ciência da Informação: um estudo sobre os bolsistas de produtividade em pesquisa (PQ-CNPq). **Em Questão**, Porto Alegre, v. 24, p. 278-298, abr. 2018. Edição Especial 6 Ebbc.

PRETI, O. A formação do professor na modalidade a distância: (des) construindo metanarrativas e metáforas. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília: v. 82, n. 200-2002, p. 26-39, 2003.

QUEIROZ, Tatiana Pereira (2014). O bom filho a casa sempre torna: análise do relacionamento entre a universidade federal de minas gerais e seus egressos por meio da informação. 2014. 202 f. **Dissertação** (Mestrado) - Curso de Ciência da Informação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

REINERT, M. **ALCESTE, une méthodologie d'analyse des données textuelles et une application:** Aurélia de G. de Nerval. Bulletin de Methodologie Sociologique, (28), 24-54, 1990.

ROSSI, Luciano; DAMACENO, Rafael J. P.; MENA-CHALCO, Jesús P.. Genealogia acadêmica: um novo olhar sobre impacto acadêmico de pesquisadores. **Parc. Estrat**, Brasília/Df, v. 23, n. 47, p. 197-212, jul. 2018. Jul-Dez.

SÁ, Rosilene Moreira Coelho de; PAULA, Cláudio Paixão Anastácio de. Compartilhamento de conhecimento na orientação acadêmica: a perspectiva de orientadores. **Prisma.Com**, [S.L.], n. 34, p.

105-126, 2017. Universidade do Porto, Faculdade de Letras. <http://dx.doi.org/10.21747/16463153/34a6>.

SÁ, Rosilene Moreira Coelho de; PAULA, Cláudio Paixão Anastácio de. Gestão do conhecimento e orientação acadêmica: inter-relações. **Informação & Informação**, [S.L.], v. 23, n. 2, p. 452, 6 set. 2018. Universidade Estadual de Londrina. <http://dx.doi.org/10.5433/1981-8920.2018v23n2p452>.

SOUZA, Marcelo Lopes de; CHAVES, Rafael Luiz Leite Lessa; TAVARES, Thiago Roniere Rebouças; VIEIRA, Thiago Wentzel de Melo. Coautoria ou orientação? Algumas questões éticas e científicas envolvidas na colaboração acadêmica entre orientadores e orientandos. **Revista da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Geografia (Anpege)**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 24, p. 179-195, maio 2018. Mai/Jul.

STREET, Brian. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução Marcos Bagno. 1. Ed. São Paulo: Parábola Editorial. 2014. 240 p.

SUGIMOTO, C. R. Academic genealogy. In: **Beyond bibliometrics**. Harnessing multidimensional indicators of scholarly impact. MIT Press, 2014. p. 365-382.

TURNER, S. **Sociological Explanation as Translation**. New York: Cambridge University Press. 1980.

VIANA, Cleide Maria Quevedo Quixadá; VEIGA, Ilma Passos Alencastro. O diálogo acadêmico entre orientadores e orientandos. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 222-226, set. 2010. Set/Dez.

ZHAO, F. Transforming quality in research supervision: a knowledge-management approach. **Quality in Higher Education**, v. 9, n. 2, p. 187-197, 2003.

AGRADECIMENTOS

CAPES pelo financiamento do Estágio de Doutorado realizado na Universidade de Sydney em setembro de 2018 a fevereiro de 2019.

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT04.009](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT04.009)

O CONCEITO DE APRENDIZAGEM NA PERSPECTIVA DE PIAGET E VYGOTSKY: CONVERGÊNCIAS E DIVERGÊNCIAS ENTRE OS AUTORES

Cristiane R. Reis Rueffer

Mestranda em Educação pela PUC Goiás, Professora de cargo efetivo da Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF), cris.rueffer@gmail.com

Lilian Aureli Miranda Lapa

Mestranda em Educação pela PUC Goiás,

RESUMO

O propósito deste estudo é apresentar o conceito de aprendizagem na perspectiva dos psicólogos Jean Piaget e Lev Vygotsky, assim como identificar as semelhanças e diferenças entre os autores em relação a esse conceito. Nesse sentido, o objetivo principal desse trabalho é compreender o que significa o desenvolvimento da aprendizagem para cada um dos autores. Mas antes, se faz necessário descrever a biografia dos psicólogos, compreendendo as bases de quem foi Jean Piaget e Lev Vygotsky. Assim como descrever e compreender as teorias construtivistas de Piaget e sociointeracionista de Vygotsky. E como se dá o processo de desenvolvimento da aprendizagem no indivíduo segundo cada um desses teóricos. Por fim, descrever e relacionar as divergências e convergências do conceito aprendizagem entre os dois autores. Como referencial teórico foram utilizados os seguintes autores: Piaget, (2016); Vygotsky (1984; 2001); Rego (1995); De Bona & Drey (2013); La Taylle, Oliveira & Dantas (2016); além de outras fontes como artigos, dissertações e teses que tratam do objeto do presente estudo. Utilizando a metodologia de cunho qualitativo do tipo pesquisa bibliográfica, a qual segundo Gil (2021) é elaborada com base em material já

publicado, incluindo livros, revistas, jornais, teses, dissertações e anais de eventos científicos a partir de uma perspectiva exploratória e descritiva, de natureza qualitativa/documental.

Palavras-chave: Aprendizagem. Piaget. Vygotsky.

INTRODUÇÃO

O que vem a ser aprendizagem? Mais especificamente, como o indivíduo aprende?

Os estudos sobre a aprendizagem são variados e amplos, são apresentados em diversas teorias formuladas sobre o conhecimento humano, denominadas correntes epistemológicas. Essas correntes epistemológicas procuram explicar a forma como o indivíduo aprende e se desenvolve ao longo da vida. Dentre as mais variadas teorias apresentar-se-á a Teoria Construtivista de Jean Piaget e a Teoria Sociointeracionista de Lev Vygotsky.

Dessa forma, o presente trabalho se propõe a compreender o que é e como se dá a aprendizagem, sob a ótica das teorias dos psicólogos Jean Piaget e Lev Vygotsky, os quais são considerados estudiosos desse conceito, além de identificar as semelhanças e diferenças entre os autores em relação ao termo.

No segundo tópico apresentar-se-á breve biografia de Piaget e Vygotsky; no tópico seguinte descrever-se-á o conceito de aprendizagem segundo as teorias de cada autor, e no tópico posterior apresentar-se-á as divergências e convergências do processo de aprendizagem segundo os dois autores.

Como referencial teórico utilizar-se-ão os seguintes autores: Piaget, (2016); Vygotsky (1984; 2001); Rego (1995); De Bona & Drey (2013); dentre outros. Além de fontes como artigos, monografias, teses e dissertações que tratam do objeto de estudo. Utilizando a metodologia de pesquisa de cunho qualitativo do tipo pesquisa bibliográfica, a qual segundo Gil (2021) é elaborada com base em material já publicado, incluindo livros, revistas, jornais, teses, dissertações e anais de eventos científicos. Pois, “[...] toda pesquisa acadêmica requer em algum momento a realização de trabalho que pode ser caracterizado como pesquisa bibliográfica” (GIL, 2021, p.28).

Por fim, a título de considerações finais descrever-se-á quais os enfoques encontrados.

2 QUEM SÃO ELES....

2.1 JEAN WILIAM FRITZ PIAGET (1896-1980)

Jean William Fritz Piaget nasceu em 1896 em Neuchâtel, na Suíça. Seu pai era professor de língua e literatura romana na Academia de Neuchâtel. Desde muito cedo, Piaget apresentava grande interesse pela história natural. Aos onze anos publica em uma revista regional um artigo no qual apresenta uma classificação dos variados tipos de moluscos de água doce e salgada. Em 1918 logra seu título de doutor em ciências naturais e parte nesse mesmo ano para Zurique para uma formação em psicologia experimental, onde nesse período, participou de aulas ministradas pelo psicólogo Carl Jung, que foi discípulo de Freud. Em 1919 em Paris, estuda Psicologia, Lógica e História das Ciências, onde convive com conceituados filósofos, psiquiatras e psicólogos da época. Nesse mesmo período elabora uma teoria do conhecimento e se envolve no Laboratório de Psicologia de Binet, onde inicia seus estudos dos níveis da lógica das classes nas crianças. Em 1921 publica no *Jornal de Psicologia* suas primeiras observações sobre as características do pensamento infantil denominado "Ensaio

Sobre Alguns Aspectos do Desenvolvimento do Pensamento Infantil". Nesse mesmo ano, retorna para Genebra, tornando-se colaborador de Claparède no Instituto Jean-Jacques Rousseau, na Universidade de Genebra. Em 1923 casa-se com Valentine Châtenav, com quem teve três filhas, nesse mesmo ano publica a obra "A Linguagem e o Pensamento da Criança". Em 1924 publica "O Juízo e o Raciocínio da Criança". E em 1936 recebe pela Universidade de Harvard, o título de "Doutor Honoris Causa".

Lecionou em diversas universidades da Europa, entre elas a Universidade de Sorbonne, em Paris, onde ocupou a cadeira de Psicologia da criança nos anos de 1952 a 1963. Paralelamente funda em Genebra o Centro Internacional de Epistemologia Genética onde desenvolve pesquisas com uma equipe interdisciplinar. Entre os anos de 1957 e 1973 publicou a obra "Estudos da Epistemologia Genética". Jean Piaget escreveu aproximadamente cerca de 100 livros e mais de 500 artigos científicos. Foi considerado o "pai da psicologia infantil moderna", onde seu método educacional serviu de

modelo para diversas escolas em grande parte do mundo. Faleceu aos 84 anos em Genebra, na Suíça, no dia 16 de setembro de 1980.

2.2 LEV SEMIONOVICH VYGOTSKY (1896-1934)

Lev Vygotsky nasceu em 17 de novembro de 1896 em Orsha, uma pequena província na Bielo-Rússia. Filho de família de origem judaica, seu pai era um homem culto que trabalhava em uma companhia de seguros e sua mãe era professora formada, mas que dedicou grande parte da vida à criação dos seus oito filhos. Vygotsky se casou aos 28 anos com Rosa Smekhova, com que teve duas filhas.

Desde muito cedo se mostrou interessado e dedicado aos estudos e sedento por conhecimento. Gostava desde literatura até artes em geral. Aprendeu diversos idiomas como latim, alemão, hebraico, francês e inglês, o que facilitou seu acesso a materiais de diversas origens. Concluiu o curso secundário aos 17 anos e em 1914 ingressou na Universidade de Moscou, onde estudou Direito e Literatura até 1917. Seu desejo de compreender o desenvolvimento psicológico do ser humano o levou a fazer cursos na Faculdade de Medicina em Moscou e Kharkov.

Segundo Rego,

[...] seu percurso acadêmico foi marcado pela interdisciplinaridade já que transitou por diversos assuntos, desde artes, literatura, linguística, antropologia, cultura, ciências sociais, psicologia, filosofia e, posteriormente, até medicina. O mesmo ocorreu com sua atuação profissional, que foi eclética e intensa e esteve sempre associada ao trabalho intelectual (REGO, 1995, p. 22).

Vygotsky iniciou sua carreira profissional na cidade de Gomel aos 21 anos escrevendo críticas literárias. Lecionava e ministrava palestras em várias instituições sobre assuntos ligados à literatura, ciência e psicologia. Se interessava também por pedagogia. Ainda em Gomel, criou uma editora, uma revista literária e um laboratório de psicologia no Instituto de Treinamento de Professores, onde lecionava cursos de psicologia.

Mas o marco de sua carreira profissional e intelectual veio em 1924, onde dedicou-se aplicadamente à área da psicologia. Conforme Rego (1995), em 1928 proferiu uma palestra no

Congresso de Psicologia em Leningrado, onde brilhantemente abordou ideias revolucionárias sobre o estudo do comportamento consciente humano, causando espanto e admiração pela complexidade do tema abordado, em consequência disso, foi convidado a trabalhar no Instituto de Psicologia de Moscou. Tempos mais tarde, fundou em Moscou o Instituto de Estudos das Deficiências, o qual investigava estudos sobre o desenvolvimento de crianças deficientes físicas e mentais.

Em 1920, foi diagnosticado com tuberculose, doença a qual conviveu quatorze anos. Mesmo com a enfermidade e frequentes hospitalizações, Vygotsky não parou seus estudos e investigações, muito pelo contrário, conforme Rego (1995) “demonstrou um ritmo de produção intelectual excepcional. Continuou escrevendo, lendo, lecionando e desenvolvendo importantes investigações”.

Segundo Rego,

Essa grande empreitada intelectual contava com a participação de talentosos pesquisadores, dentre eles, Alexander Romanovich Luria (1902-1977) e Alexei Nikolaievich Leontiev (1904-1979), principais colaboradores de Vygotsky e que o acompanharam até a sua morte, uma década mais tarde. (REGO, 1995, p. 29).

Vygotsky e seus colaboradores se encontravam com bastante frequência (aproximadamente seis horas por dia, duas vezes por semana), inicialmente no apartamento de Vygotsky. Embora centrada na psicologia, a curiosidade do grupo pela investigação do ser humano era ilimitada. Nestes encontros estudavam com avidez os trabalhos produzidos nos cinquenta anos precedentes nos campos da psicologia, da sociologia, da biologia e da linguística, por pensadores russos e também de autores estrangeiros. Pelo fato de eles lerem em latim, espanhol, alemão, inglês e francês, tinham acesso a uma série de publicações estrangeiras. No final da década de 20 e início de 30 eles promoveram a tradução de livros, publicaram importantes artigos sobre esses estudos e escreveram prefácios

onde interpretavam as ideias de autores da Europa Ocidental e dos Estados Unidos (REGO, 1995, p. 30).

Escreveu importantes obras como: Os princípios da educação social de crianças surdas-mudas (1925); O consciente como problema da psicologia do comportamento (1925); O significado histórico da crise da psicologia (1926); A pedologia de crianças em fase idade escolar (1928); Estudos sobre a história do comportamento (em parceria com Luria) (1930); O instrumento e o símbolo no desenvolvimento das crianças (1930); A história do desenvolvimento das funções psicológicas superiores ((1931); Lições de psicologia (1932); Fundamentos da Pedologia (1934); Pensamento e Linguagem (1934); Desenvolvimento mental da criança durante a educação (1935) e A criança retardada (1935).

Como se nota, Vygotsky escreveu uma variedade relevante de assuntos nos últimos dez anos de sua vida profissional. Rego afirma

Concordamos com Bronckart quando afirma que a variedade dos temas abordados por Vygotsky não resultara em trabalhos superficiais, nem tampouco dispersos, pelo contrário, “sob a diversidade dos temas, se desenvolve um pensamento profundamente unitário” (BRONCKART, 1985, p.11 apud REGO, 1995, p. 31-32).

A vida de Vygotsky teve fim no dia 11 de junho de 1934, onde faleceu aos 38 anos em Moscou, vítima de tuberculose. Teve uma vida breve, mas intensa em relação aos estudos e legado que deixou.

3 O CONCEITO DE APRENDIZAGEM SOB A ÓTICA DE PIAGET E VYGOTSKY

3.1 A APRENDIZAGEM NA CONCEPÇÃO DE VYGOTSKY

A corrente epistemológica denominada Construtivismo, pautado nos estudos de Piaget afirma que o conhecimento é adquirido pelos sujeitos através de um processo ativo e mental de desenvolvimento, sendo fruto das combinações entre a carga hereditária e as experiências vividas e obtidas através do meio. Segundo Piaget a criança passa por estágios cognitivos para adquirir e construir o conhecimento. Esses estágios vão desde o nascimento até a fase

da adolescência. Mas essa aprendizagem não acontece passivamente, cabe ao professor mediar e criar formas que permitam o conflito, alcançando assim o aprimoramento cognitivo individual do aluno e o desenvolvimento das estruturas de pensamento. Segundo Becker (2009), Piaget vai esclarecer que o homem apesar de possuir uma enorme bagagem hereditária, não consegue emitir uma simples operação de pensamento. Portanto, percebe-se que o meio social não consegue ensinar à criança o mais simples conhecimento. Logo, o ser humano, assim como o objeto, são processos a serem construídos. Esses se formam e se constroem reciprocamente na interação.

Segundo Piaget, a aprendizagem ocorre através da interação, termo que o psicólogo usou para definir as ações que vão se transformando umas às outras, de acordo com determinadas leis de organização. Dessa forma, as interações são condutas que vão se modificando, e essas condutas admitem dois tipos de interações que a transformam de fora e são inseparáveis uma da outra: a interação entre o sujeito e os objetos e a interação entre o sujeito e outros sujeitos. E é nessa relação que ambos (sujeito e objeto) são modificados ao mesmo tempo, porque ocorre a assimilação, outro termo criado por Piaget, que consiste na incorporação de novo elemento às ideias já existentes de um ao outro.

Conforme Neves & Damiani (2006)

A ideia central da teoria de Piaget é a de que o conhecimento não procede nem da experiência única dos objetos, nem de uma ampla programação inata, pré-formada no sujeito, - embora sua teoria baseie-se na existência de alguns elementos inatos - mas de construções sucessivas com elaborações constantes de outro, mas se solidarizam, formando um todo único. (NEVES; DAMIANI, 2006, p. 5)

Mas além da interação, ocorre também a acomodação, outro termo designado por Piaget, que consiste na modificação dos esquemas anteriormente estabelecidos com o fim de lidar com uma nova informação. Na relação entre esses dois processos anteriores é gerada a equilíbrio, conforme quadro a seguir.

Quadro 1: Interação segundo Piaget

ASSIMILAÇÃO	+	ACOMODAÇÃO	=	EQUILIBRAÇÃO
Incorporação de um novo elemento as ideias já existentes.		Modificação dos esquemas anteriores estabelecidos para lidar com nova informação.		Resultado da relação entre os dois processos anteriores.

Fonte: elaborado pela autora

Esse processo acontece em todo trabalho coletivo humano, pois cada interação cria características novas que transformam a estrutura mental do indivíduo.

Piaget ainda vai falar do papel da cooperação no desenvolvimento da tomada de consciência e na sua relação com a interação.

Segundo De Bona & Drey (2013) na evolução cognitiva do indivíduo, existem patamares sucessivos de estruturação lógica ou de inteligência prática, cada um desses é caracterizado por um determinado tipo de cooperação ou de interação social. Assim sendo, colaboração e cooperação são termos distintos. Na cooperação todos os indivíduos têm o mesmo objetivo e agem de forma coincidentemente, enquanto na colaboração cada indivíduo colabora de alguma forma, tendo ou não o mesmo objetivo. Assim, cooperar para Piaget é operar em comum por meio de novas ações executadas por cada um dos indivíduos com os mesmos fins, enquanto colaborar é acrescentar algo novo isoladamente pelos parceiros, tendo ou não os mesmos objetivos. Piaget define assim

“... cooperar na ação é operar em comum, isto é, ajustar por meio de novas operações (qualitativas ou métricas) de correspondências, reciprocidade ou complementaridade, as operações executadas por cada um dos parceiros” (PIAGET, 1973, p. 105 apud DE BONA; DREY, 2013, p. 3).

“...colaborar, entretanto, resume-se à reunião das ações que são realizadas isoladamente pelos parceiros, mesmo quando o fazem na direção de um objetivo” (PIAGET, 1973, p. 81 apud DE BONA; DREY, 2013, p. 3).

Logo, percebe-se na fala do autor que para que haja cooperação, faz-se necessário a colaboração de ambos os sujeitos. Dessa

forma, "...pode se concluir que a cooperação é o conjunto das interações entre indivíduos que desejam alcançar o mesmo objetivo" (De Bona & Drey, 2013). Onde cada sujeito possui uma forma própria de interpretação, na qual a verdade decorre da coordenação entre diferentes pontos de vista.

Destarte, aprender segundo Piaget é se adaptar ao novo através dos processos de assimilação e acomodação.

3.2 A APRENDIZAGEM NA CONCEPÇÃO DE VYGOTSKY

O psicólogo Lev Vygotsky, considerado um dos maiores psicólogos do século XX, realizou diversas pesquisas na área do desenvolvimento da aprendizagem e afirmou que as relações sociais e condições de vida ocupam um importante papel nesse processo, originando assim a corrente pedagógica denominada socioconstrutivismo ou sociointeracionismo.

Os estudos do psicólogo processam-se em torno da compreensão do sujeito como um ser que se forma através do meio e do contato social, numa relação dialética entre o sujeito e a sociedade, onde o sujeito modifica o meio e o meio modifica o sujeito. Na teoria Vygotskyana o que importa é a relação que o sujeito estabelece com o ambiente.

Vygotsky (2001) afirma em seus estudos que o desenvolvimento cognitivo do aluno se dá por meio do seu convívio com o meio e com os outros, e que a aprendizagem é uma experiência social mediada pela comunicação entre a linguagem e a ação. Para ele, a criança inicia seu aprendizado antes de estar na escola, mas é na escola através das relações sociais que esse aprendizado vai incluir novas aprendizagens no seu desenvolvimento.

Citando Vygotsky, De Bona & Drey (2013) afirmam que "...o desenvolvimento se caracteriza por um complexo processo dialógico". Esse processo dialógico se constitui entre o sujeito e a sociedade, numa interação social permeada pela linguagem, particularmente pelos signos (os instrumentos). Dessa forma, a aprendizagem quando organizada de forma adequada gera desenvolvimento, reorganizando e modificando o pensamento.

Segundo Rego

São os instrumentos técnicos e os sistemas de signos, construídos historicamente, que fazem a mediação dos seres humanos entre si e deles com o mundo. A linguagem é um signo mediador por excelência, pois ela carrega em si os conceitos generalizados e elaborados pela cultura humana. Entende-se assim que a relação do homem com o mundo não é uma relação direta, pois é mediada por meios, que se constituem nas “ferramentas auxiliares” da atividade humana. A capacidade de criar essas “ferramentas” é exclusiva da espécie humana. O pressuposto da mediação é fundamental na perspectiva sócio-histórica justamente porque é através dos instrumentos e signos que os processos de funcionamento psicológico são fornecidos pela cultura. É por isso que Vygotsky confere à linguagem um papel de destaque no processo de pensamentos. (REGO, 1995, p.42-43).

Dessa forma, para Vygotsky, o processo de pensamentos acontece através da relação do sujeito com outros sujeitos e com o mundo, sempre mediado pela linguagem que tem destaque nesse processo.

Para compreender melhor o meio de como se dá a formação do conhecimento, é necessário compreender como o sujeito sai do aprendizado simples para um aprendizado superior, o que Vygotsky denomina de Funções Psicológicas Superiores.

Citando Vygotsky, Rego (1995) descreve dois níveis de desenvolvimento: um chamado de nível de desenvolvimento real, o qual se refere as funções e capacidades que a criança já aprendeu e domina, já realiza sozinha sem a assistência de outros mais experientes, ocasionando assim os processos mentais que já foram instituídos; e um outro nível, o nível de desenvolvimento potencial, que se caracteriza como aquele em que a criança consegue fazer algo mediante ajuda de outros mais experientes. O espaço entre esses dois níveis de desenvolvimento, Vygotsky conceituou como “zona de desenvolvimento potencial ou proximal” (ZDP) onde se define como as funções que ainda não amadureceram na criança. Conforme ilustração a seguir.

Figura 2: A Zona de Desenvolvimento Real

- SABER ATUAL
- O QUE O ALUNO PODE FAZER INDIVIDUALMENTE
- SEM AJUDA EXTERNA

Fonte: elaborado pela autora (2022)

Entende-se que a Zona de Desenvolvimento Real se define como o saber atual do sujeito, o que ele já sabe executar, de forma individual e sem precisar da ajuda de outros.

Figura 3: A Zona de Desenvolvimento Potencial

- REALIZA ALGO MEDIANTE AJUDA EXTERNA

Fonte: elaborado pela autora (2022)

Já a Zona de Desenvolvimento Potencial configura-se como algo que precisa ser ensinado, precisa ser realizado com ajuda de outros indivíduos.

Figura 4: A Zona de Desenvolvimento Potencial



Fonte: google (2022)

Exemplificando, a ZDP é como o percurso que ainda não se concretizou, onde leva a criança do ponto em que realiza as atividades sem ajuda externa até o ponto em que realiza a atividade com a ajuda de outros. Dessa forma, Rego (1995) afirma que “...o conhecimento adequado do desenvolvimento individual envolve a consideração tanto do nível de desenvolvimento real quanto do potencial”.

Vygotsky (1984) afirma que

“...aquilo que é a zona de desenvolvimento proximal hoje será o nível de desenvolvimento real amanhã – ou seja, aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã”. (VYGOTSKY, 1984, p.98 apud REGO, 1995, p. 74).

Portanto, o conceito de ZDP criado por Vygotsky é fundamental para o plano educacional assim como para as pesquisas do desenvolvimento infantil, pois permite compreender o processo interno do desenvolvimento individual da criança.

4 CONVERGÊNCIAS E DIVERGÊNCIAS ENTRE OS AUTORES SOBRE A APRENDIZAGEM

Segundo Castorina (1990), as teorias de Piaget e Vygotsky são duas versões antagônicas sobre o desenvolvimento intelectual e os processos de aprendizagem. O autor reconhece que ambas as teorias apresentam algumas compatibilidades, mas é enfático ao afirmar que as diferenças são mais significativas que as semelhanças. O quadro 2 apresenta uma breve relação entre alguns termos utilizados pelos autores em suas teorias.

Quadro 2: A relação entre os teóricos Piaget e Vygotsky

TÓPICOS	PIAGET	VYGOTSKY
Conhecimento	É um processo de interação entre o sujeito e o meio físico.	É um processo de interação entre o sujeito e o meio social culturalmente.
Ser humano	É um indivíduo biológico.	É um indivíduo social.
Desenvolvimento	Existe um processo de socialização.	Existe um processo de diferenciação social.
Potencialidade cognitiva	Depende da etapa de desenvolvimento em que o sujeito se encontra.	Depende da qualidade da interação social e da ZDP.
Nascimento do ser humano	Ao nascer se encontra em um estado de desorganização que irá se organizando ao longo das etapas do desenvolvimento de sua vida.	Ao nascer tem uma percepção organizada desde que ele seja direcionado a receber estímulos humanos e para estabelecer interações sociais.
Papel dos fatores internos e externos no desenvolvimento	Maturação Biológica.	Ambiente.
Processo de construção do real	Do individual para o social (é espontâneo).	Do social para o individual 1º Interpessoal 2º Internalização
Papel da aprendizagem	1º Desenvolvimento 2º Aprendizagem	1º Aprendizagem 2º Desenvolvimento
Papel da linguagem no desenvolvimento.		
Relação Entre Linguagem e conhecimento	Pensamento aparece antes da linguagem.	Pensamento e linguagem são simultâneos.

Fonte: @japassei.educação

4.1 CONVERGÊNCIAS

Castorina (1990) descreve as convergências percebidas entre os teóricos e as apresentam da seguinte forma:

Piaget insistiu na constituição de sistemas estruturais como a chave do desenvolvimento da inteligência (estruturalismo fraco); assim como os sistemas de conhecimento em Piaget podem ser estudados apenas em seu processo de formação;

Vygotsky defendeu um estudo inter-relacionado e não reducionista das funções e processos psicológicos (estruturalismo fraco); enfoque genético partilhado na medida em que as funções

psicológicas em Vygotsky também podem ser estudadas apenas em seu processo de formação;

Os dois enfatizaram a atividade do sujeito na aquisição do conhecimento e o caráter quantitativo das mudanças no desenvolvimento.

4.2 DIVERGÊNCIAS

Apesar de apresentar algumas semelhanças entre os autores, Castorina (1990) é enfático ao afirmar que as divergências entre os autores são muito mais amplas, apresentando-as da seguinte forma:

Para Piaget o desenvolvimento cognitivo é interpretado a partir da experiência com o meio físico, deixando a interação social e o instrumento linguístico em um lugar subordinado. Já para Vygotsky a interação social e o instrumento linguístico são decisivos para compreender o desenvolvimento cognitivo.

O processo de desenvolvimento intelectual explicado por Piaget pelo mecanismo de equilíbrio das ações sobre o mundo, precede e coloca limites aos aprendizados (sem que estes possam influir sobre aquele). Contrariamente para Vygotsky, a aprendizagem interage com o desenvolvimento, produzindo sua abertura nas zonas de desenvolvimento proximal, nas quais as interações sociais e o contexto sociocultural são centrais.

A teoria piagetiana é apresentada como uma versão de desenvolvimento cognitivo nos termos de um processo de construção de estruturas lógicas, explicadas por mecanismos endógenos, e para a qual a intervenção social externa só pode ser facilitadora ou obstaculizadora. É uma teoria universalista e individualista do desenvolvimento. Já a teoria vygotskyana aparece como uma teoria histórico-social do desenvolvimento que propõe uma visão da formação das funções psíquicas superiores como internalização mediada da cultura.

Piaget oferece um sujeito ativo, porém abstrato e que faz da aprendizagem um derivado do próprio desenvolvimento. Já Vygotsky, propõe um sujeito social que não é apenas ativo, mas sobretudo interativo.

A educação segundo Piaget é vista como um desafio, dessa forma, os alunos conseguem adquirir as noções científicas não explicitadas nos materiais de aprendizagem, pela sua atividade de exploração e pesquisa. Segundo Vygotsky, os processos de desenvolvimento são independentes da aprendizagem, ou seja, são condição prévia para a realização de um aprendizado, porém não são alterados por ele. O processo de aprendizagem está centrado na internalização de instrumentos culturais permitindo que a criança avance rumo aos sistemas conceituais. A admissão da ZDP implica aceitar um controle do desenvolvimento pela aprendizagem, quanto ao poder que os saberes escolares exercem sobre a aquisição.

Sobre a formação de conceitos científicos: para Vygotsky as formas culturais internalizam-se ao longo do desenvolvimento dos indivíduos e constituem-se no material simbólico que permeia sua relação com os objetos de conhecimento. A palavra funciona primeiro em seu papel de meio e depois no símbolo do conceito.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho se propôs a compreender o que é e como se dá a aprendizagem de acordo com as teorias construtivistas e sociointeracionistas dos psicólogos Jean Piaget e Lev Vygotsky, os quais são considerados renomados teóricos desse objeto e descrever as semelhanças e diferenças entre os autores em relação ao termo.

No segundo tópico apresentou-se breve biografia de Piaget e Vygotsky descrevendo as mais importantes obras e estudos. No tópico destacou-se o conceito de aprendizagem segundo as teorias de cada um dos autores. E por último apresentou-se quais as semelhanças e diferenças entre os autores de como se dá o processo de desenvolvimento da aprendizagem. Apresentou-se algumas semelhanças como a ênfase que os dois deram a atividade do indivíduo na aquisição do conhecimento, assim como o caráter quantitativo das mudanças no desenvolvimento. Mas observou-se que as diferenças entre os conceitos dos autores são mais abrangentes, exemplificando, para Piaget o desenvolvimento cognitivo é interpretado a partir da experiência com o meio, deixando a interação social em segundo plano. Já para Vygotsky a interação social mediada

pela linguagem é primordial para compreender o desenvolvimento cognitivo.

Rego (1995) afirma que Vygotsky teve contato nos anos 20 com os estudos de Piaget. Leu os estudos piagetianos com interesse, assim como escreveu o prefácio da edição russa dos livros do psicólogo suíço "A linguagem e pensamento na criança" e "O raciocínio da criança". Nesse período fez consideráveis críticas às teses defendidas por Piaget. Apesar de divergir de Piaget em inúmeros aspectos, admitiu a riqueza do método clínico utilizado pelo suíço no estudo do processo cognitivo individual e a convergência de interesse no estudo da gênese dos processos psicológicos.

Apesar das diferenças e semelhanças entre os autores, é importante destacar a importante contribuição dos dois psicólogos para o processo de desenvolvimento da aprendizagem. De um lado, Piaget contribuindo com os estágios do desenvolvimento cognitivo e afirmando que a educação é uma porta de transformação e não de repetição. Já Vygotsky apesar de sua breve, mas intensa vida, deixou muitas contribuições para o campo científico e a educação. É considerado um dos mais importantes psicólogos do século atual. Sua influência na psicologia e educação tem significativa repercussão nos países ocidentais.

No que diz respeito às implicações práticas, os estudos apontam que o processo de desenvolvimento da aprendizagem tem como fator preponderante a interação social entre os indivíduos mediada pela linguagem e pelas manifestações socioculturais. Esse processo acontece de acordo com a individualidade de cada sujeito, em suas interações com os outros e com o mundo.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar agradecemos à Deus, nosso Pai, pelo seu amor e sabedoria que nos concede para os estudos. Aos nossos maridos, filhos e família pela compreensão de nossas ausências em prol do estudo. Não poderíamos deixar de agradecer e citar algumas pessoas que foram de suma importância para a construção deste trabalho: iniciamos pelo querido professor Dr^º José Maria Baldino, meu orientador (Cristiane) que inesperadamente nos deixou este ano por consequências da Covid-19. Seus ensinamentos,

contribuições, intelectualidade e principalmente sua humanidade nos fizeram crescer como estudantes, mas também como pessoas. Seu legado permanecerá em nós. Gratidão eterno mestre... Agradecemos também ao professor Dr^o José Carlos Libâneo e professora Dr^a Raquel M. M. Freitas que ministraram a disciplina Teorias da Educação e Processos Pedagógicos do Mestrado em Educação da PUC-Go, disciplina essa que trouxe à tona o objeto e escrita deste trabalho. Agradecemos também aos nossos atuais orientadores, professora Dr^a Claudia Valente Cavalcante (orientadora de Cristiane) e professor Dr^o Aldimar Jacinto Duarte (orientador de Lilian) pelas contribuições e ajustes em nossa escrita. Agradecemos também ao Diretório e Grupo de Pesquisa “Educação, História, Memória e Cultura em diferentes Espaços Sociais” – CNPQ/HISTEDBR do qual fazemos parte. Agradecimentos à Danielle Gross pelas contribuições e revisão do trabalho. Enfim, a todos (as) os colegas e amigos (as) do mestrado pelas trocas e contribuições. Gratidão.

REFERÊNCIAS

BECKER, Fernando. **O que é Construtivismo?** Desenvolvimento e Aprendizagem sob o Enfoque da Psicologia II. UFRGS – PEAD 200/1. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4659022/mod_resource/content/0/2016-05-20_Becker-fich.pdf. Acesso em 22/07/22.

CASTORINA, J. A. et alii. **Piaget-Vygotsky: novas contribuições para o debate**. S. Paulo: Ática, 1995.

DE BONA, A. S.; DREY, R. F. **Piaget e Vygotsky: um paralelo entre as ideias de cooperação e Interação no desenvolvimento de um espaço de aprendizagem digital**. # Tear: Revista de Educação Ciência e Tecnologia, Canoas, v.2, n.1, 2013.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6^a ed, São Paulo: Atlas, 2021.

GODOY ET ALL, Célia. A (in) disciplina escolar nas perspectivas de Piaget, Winnicott e Vygotsky. **Revista Psicopedagogia**. São Paulo, vol.

23, n. 72. 2006. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=s0103-84862006000300008. Acesso em 22/07/22.

LA TAILLE, Y.; OLIVEIRA, M. K.; DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. Rio de Janeiro: Summus, 2016.

NEVES, Rita de Araújo; DAMIANI, Magda Floriana. **Vygotsky e as teorias da aprendizagem**. UNIrevista (UNISINOS). São Leopoldo, v. 1, n. 02, abril. 2006. Disponível em: <http://guaiaca.ufpel.edu.br/handle/prefix/5857#:~:text=para%20este%20item%3A-,http%3A//guaiaca.ufpel.edu.br%3A8080/handle/prefix/5857,-Tipo%3A%C2%A0>. Acesso em 22/07/22.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: Uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 10ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VYGOTSKY, L. S. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001. (Trabalho original publicado em 1926).

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT04.010](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT04.010)

O ENSINO TECNICISTA COMO REAFIRMAÇÃO DA SEMIFORMAÇÃO: UMA ANÁLISE DA EDUCAÇÃO MODERNA A PARTIR DA TEORIA CRÍTICA ADORNIANA

Adrielly da Silva Gomes

Graduada em Letras – Universidade Católica de Pernambuco – UNICAP; Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ciências Linguagem – Universidade Católica de Pernambuco – UNICAP, bolsista CAPES, adriellygomes2951@gmail.com;

Tiago Licarião de Melo

Graduando em Bacharelado em Ciências Sociais da Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE, tiagolicario@hotmail.com;

RESUMO

A sociedade brasileira e a forma como a educação está posta na modernidade, pode direcionar indivíduos por um caminho formativo sem criticidade sobre a sociedade em que se vive. Por esse motivo, a presente pesquisa tem como objetivo central identificar a relação entre a teoria da semiformação e a pedagogia tecnicista como forma de reafirmação do diagnóstico adorniano sobre a modernidade, no contexto da educação atual. Para que isso seja possível, deseja-se explorar o histórico conceitual dos elementos que caracterizam a educação tecnicista no Brasil. Isso será importante para traçar quais os objetivos da educação técnica no país e qual o seu impacto no corpo social e na formação dos indivíduos. Além disso, neste trabalho será importante caracterizar, à luz dos textos adornianos, considerações acerca da formação cultural dos à luz da teoria da semiformação em tempos hodiernos. Isso, possibilita, de acordo com a teoria, relacionar como a educação tecnicista contribui para aprofundar e reafirmar processo de integração dos indivíduos no corpo social, justificando a

pseudoformação como um processo de reafirmação e barbárie, na qual todo o potencial criativo, imaginativo, político-libertário e de autonomia dos indivíduos é negado e reprimido. Por isso, será de extrema importância relacionar a pedagogia tecnicista, levantando uma análise da estrutura social brasileira e da educação na modernidade. Acerca dos resultados, por ser uma pesquisa que está em andamento ainda não foi possível caracterizar as conclusões, visto que o processo de investigação ainda não foi finalizado.

Palavras-chave: Theodor W. Adorno, Educação Tecnicista, Teoria Crítica, Semiformação.

INTRODUÇÃO

A educação no Brasil tem sido fortemente marcada pelo pensamento liberal, apesar de haver outras tendências, que ao longo da história se mostraram progressistas ou conservadoras, o pensamento liberal tem marcado fortemente a sociedade se tornando hegemônica e sendo inserida nas práticas educacionais institucionais. A doutrina liberal surge a partir do capitalismo para justificar e defender seus interesses de liberdade e propriedade privada acerca dos meios de produção, valores históricos, econômicos e filosóficos. Assim, a escola estaria alinhada a esses valores liberais e os indivíduos estariam sendo formados para se ajustar ao trabalho no mundo capitalista.

A partir dessa perspectiva é possível seguir adiante e pensar no aprimoramento da gestão da produção em momentos distintos da história entre os séculos XX e XXI. Foi durante estes séculos que surgiu a pedagogia tecnicista alinhada ao processo de racionalização da produção capitalista. Essa pedagogia é mais uma forma de a escola cumprir o seu papel no sistema capitalista, educando os jovens ao sistema por meio de técnicas de ensino diversificadas de modo que a eficácia, o rendimento, a produtividade se tornam diretrizes e o fim a ser alcançado. Tais prioridades transformam tudo em técnica, priorizam a memorização da informação e não o saber crítico e a integração de saberes.

A educação na modernidade pode ser vista como um empreendimento da burguesia, ou seja, a educação, que é um processo de formação cultural, também está condicionada às condições materiais de existência que estruturam o corpo social versado no capital. As problemáticas sociais que poderiam ser levadas para a sala de aula para gerar questionamentos, formação crítica e uma possível modificação do status quo, não faz parte deste tipo de pedagogia versada na técnica.

Ademais, é importante mencionar que a experiência formativa dos indivíduos está relacionada ao processo de racionalização e abarca praticamente todas dimensões da vida humana. A formação cultural, por sua vez, reproduz os processos do mundo exterior e interioriza formas de ser, pensar e agir que vão ser responsáveis por criar uma visão de mundo e a consciência. No texto *a pedagogia*

tecnicista e a organização do sistema de ensino brasileiro, escrito por Andréa Villela Mafra da Silva (2016), faz uma apresentação das ideias basilares que formam a pedagogia tecnicista, a autora destrincha toda forma teórica como essa pedagogia é aplicada no Brasil, este estudo será importante para este artigo.

Além disso, além da compreensão acerca da pedagogia tecnicista, muitos estudiosos se engajaram nos estudos da tradição crítica de pensamento sobre a educação, com base na teoria crítica. Esse campo de estudo é importante porque muitas pesquisas empíricas e métodos foram aprimorados por teóricos importantes, os quais oferecem instrumentos de compreensão sobre o tema da educação na modernidade. E de acordo com esses estudos, sobretudo no que se refere aos estudiosos da escola de Frankfurt, da primeira metade do século XX, a crítica sobre os processos educativos estão ganhando força.

A tradição de pensamento sobre a educação logrou campos importantes de estudos, sobre os quais os conceitos e metáforas são importantes para entendermos o processo complexo de educação na modernidade. Apesar de haver diversos conceitos e termos como: “educação bancária”, “indústria cultural”, “semiformação”, aqui nos atentaremos para este terceiro conceito que foi pensado por Theodor Adorno, para realizar nosso estudo.

METODOLOGIA

É importante mencionar que esta pesquisa está ancorada em um eixo bibliográfico, segundo GIL (2002), a pesquisa de cunho bibliográfico vai requerer uma reflexão crítica acerca dos assuntos estudados, de modo que seja possível identificar controvérsias entre autores distintos. Além disso, esse tipo de pesquisa pode ajudar a identificar abordagens tóricas de relevância para o fenômeno que se deseja estudar, de modo a escolher, se for possível, uma melhor abordagem para fundamentar o trabalho teoricamente.

Para a elaboração deste trabalho foi necessário realizar um mapeamento a partir de artigos encontrados no portal de periódico da CAPES, Scielo e a partir do Google Academic. A partir da coleta desses artigos, foi necessário realizar uma seleção, e fazer uma revisão de literatura das obras bases. Apenas após esses métodos, foi

possível iniciar a escrita da pesquisa, a partir dos dados coletados para a investigação que se deseja neste trabalho: o ensino técnico como reafirmação da semiformação.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Na segunda metade do século XX, especificamente a partir do Pós-Guerra, a escola tradicional, que estava calcada nos ideais da pedagogia liberal, concebe o aperfeiçoamento da ordem social vigente e sua produção como forma de defender os interesses da propriedade privada, assim como da liberdade, estava passando por modificações. Assim como os valores históricos da doutrina liberal, a escola passou a ajustar os indivíduos do mundo na sociedade capitalista, conforme o liberalismo econômico. Diante disso, pode-se compreender que a lógica da escola incorpora os indivíduos na sociedade a partir da lógica do modelo de produção capitalista.

No século XX, a estruturação de novas formas de gestão de produção como o Taylorismo, o Fordismo e o Toyotismo serviam como orientação para o desenvolvimento do tecnicismo que passou a ser aplicado na educação liberal. Assim, é possível compreender que o modelo de racionalização do sistema de produção advém de um processo histórico longo e as bases remontam o processo de separação entre o trabalhador e aquilo que é concebido como fruto do trabalho. Isso remonta fortemente o sistema de trabalho fabril dos séculos XVIII e XIX.

Na medida em que o sistema capitalista se modifica, a educação se modifica junto a ele, Segundo Silva (2016), os pilares da educação do século XX e posteriormente do século XXI estavam consolidados a partir dos conceitos de qualidade, competência, motivação, que são inerentes ao sistema Toyotista de produção e foram absorvidas pela educação. E assim, essas bases que advém de um processo que está fincado no modelo de produção estão absorvidos ideologicamente nos pilares que formam a educação para o século XXI. O autor defenderá que a educação estava, desde a implementação do toyotismo e suas bases de ideologia na sociedade, sendo reordenada a partir da noção de competência que vai requerer uma adaptação permanente do trabalhador às demandas e às atividades do trabalho.

É importante mencionar que a pedagogia tecnicista tem como a sua sustentação duas correntes filosóficas que são posteriores ao avanço industrial do século XX: a empirista e a positivista. O empirismo moderno está baseado na crença a qual a origem das ideias e a do conhecimento se dão na medida em que o sujeito consegue viver no mundo e se deparar com este. Por isso, estará centrada na experiência sensível e nos dados que serão provenientes das percepções sensoriais. Já o positivismo, se apoia no empirismo, pois considera válida a observação e o experimentalismo. A educação foi influenciada pelo positivismo na medida em que a inserção de disciplinas científicas era valorizada no currículo, pois para os positivistas, a ciência era o mais alto grau de conhecimento que o humano tinha condição de conceber. Acreditava-se que a partir do método científico a compreensão de leis gerais que são capazes de reger o funcionamento da sociedade e da natureza. Além disso, segundo Silva (2016), na educação, a influencia do positivismo visava romper com a tradição da pedagogia católica humanista.

Ademais, no que refere ao diagnóstico adorno sobre o processo aqui citado, é importante mencionar que na sociedade capitalista, é possível que a autonomia não tenha lugar diante do assujeitamento de indivíduos a processos de modalem, que são capazes de bloquear a capacidade crítica. Isso pode ocorrer devido a aquisição de conteúdos para o mero desenvolvimento de competências e habilidades, que ocorrem neste processo de formação cultural, que Adorno chamará de *bildung*.

Assim sendo, a lógica da uniformização que se instala a partir da socialização da semiformação, se estabelece em vários âmbitos da vida, desde o trabalho até a escola, ocorre uma perda gradativa da função histórica da formação cultural e até humanística, com o intuito de se alinhar ao mercado e às bases ideológicas capitalistas. É justamente este processo que Adorno nomeará de sociedade administrada.

Para Adorno, o iluminismo não efetivou suas promessas de emancipação, a própria formação cultural, que adorno nomeia de *Bildung*, se converteu em um contrário, ou seja, numa semiformação. Mesmo em uma época em que o mesmo tendo possibilidades de acesso educacional, o acesso a informação é alergado devido à tecnologia, o cenário implantado é extremamente preocupante

para Theodor Adorno. E, assim, o processo da sociedade capitalista, que por meio da indústria cultural tornaria a ampliar o acesso aos bens culturais, na verdade, sob o domínio da indústria e com a mercantilização da cultura acaba comprometendo a tensão que poderia ser inerente à própria cultura. Pois, o que a sociedade capitalista faz é fomentar a adaptação ao que está posto por ela e abre mão da autonomia, ocorrendo o que Adorno (1996) já dizia, a monopolização da formação cultural, por meio dos dominadores, em uma sociedade que, para o autor, é formalmente vazia.

Assim, a educação tecnicista que busca integrar os indivíduos na sociedade capitalista, acaba encobrindo toda e qualquer possível manifestação da autonomia, não há formação do senso crítico, nem possibilidade de mudanças, pois o que está posto não é e nem pode ser questionado. Dessa maneira, ocorre o que Pucci (1994) afirma ao ressaltar que uma consciência de massa “formada” por bens “culturais” que estão neutralizados, ou, segundo o autor, petrificados, é levada a desenvolver os valores baseado no consumo imediato, assim essa massa manterá distância do que se refere às criações artísticas reais, que estão excluídas do privilégio dessa cultura que está pautada na sociedade capitalista.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta sessão, será levada em consideração as aproximações entre a teoria da semiformação, desenvolvida por Theodor Adorno e a educação tecnicista. Para isso, é importante compreender que a semiformação, segundo Adorno (1996), visa compreender como se manifesta a crise de formação cultural, ele vai colocar para observar os sintomas desse colapso da formação cultural que, para o autor, se farão observar por toda a parte. Adorno (1996) ressalta que mesmo no estrato das pessoas cultas, as insuficiências do sistema e dos métodos da educação parecem insuficientes e esses sintomas são inesgotáveis.

Dessa forma, é importante compreender que nem mesmo as reformas pedagógicas seriam, de fato, suficientes para resolver ou prover contribuições concretas a ponto de mudar de maneira efetiva a crise da educação na sociedade moderna. Isso se torna evidente, pois a realidade pedagógica e até extra pedagógica dem ser fruto

de intensas investigações ideológicas, sociológicas e até mesmo reflexões filosóficas para buscar compreender como os elementos da semicultura estão e são esbaalecidos. É importante observarmos como a semiformação está estabelecida no contexto da educação atual, para que possamos ter compreensão do cenário da educação brasileira e como a educação tecnicista que reafirma a própria *Hallbildung* em dado contexto socioeconômico da sociedade.

Diante das mudanças que a escola tradicional passou, ancorada de muitas maneiras à pedagogia liberal, sobretudo no século XX, com o reordenamento da ordem social vigente, após a Segunda Guerra Mundial, as novas formas de gestão da produção estavam preocupadas em alinhar o ensino e a gestão aos interesses da indústria, sendo assim, do mercado. Por isso a educação não era fomentada de maneira crítica, mas estava diretamente influenciada pelo sistema econômico e se buscava, portanto, ajustar a escola às orientações capitalistas. O estudante não estava ali para questionar, se formar, buscar modificações, mas se inserir na sociedade do capital e servir ao mundo do trabalho, e assim, a escola se tornou um dos braços do capitalismo na sociedade moderna. A escola estava, então, alinhada para preparar o alunado ao mundo tecnicista.

Esta forma de produção citada, muito tem semelhança aos modos produtivos: fordismo-taylorismo e toyotismo. Esses modelos puderam estruturar uma formação paradigmática que veio a racionalizar as atividades laborais com o intuito de obter um controle maior e até causar interferência na formação subjetiva dos trabalhadores no que se refere à dinâmica do trabalho. Assim, a dinâmica da produção durante o século XX, motivou de maneira condicionada e instrumentalizada as formas de adaptação dos trabalhadores buscando ter funcionalidade e o objetivo gradativo do lucro na sociedade capitalista.

A partir daí, foi formada, então, a pedagogia tecnicista, que não visava educar de maneira crítica, mas buscava adaptar os trabalhadores à ordem capitalista, e assim essa forma de escolarização era instituída como um processo de ensino e aprendizagem, que teve sua versão específica para ser aplicada no Brasil. A pedagogia tecnicista em seu contexto teórico e histórico se apoia em métodos de controle, esses que são coercitivos e tenta prever o comportamento

humano. Um dos teóricos de base foi Skinner, que pensava numa condição do animais para pensar na possibilidade de controlar organismos que fossem equivalentes, como explica Neto (2020). Assim, Skinner passou a inventar uma forma de intrução programada por meio de máquina de ensinar, e por isso, um método quem objetiva controlar o processo de ensino-aprendizagem. Esses metodos pretende assegurar e garantir o mínimo de erros, mas não descarta a possibilidade de recompensas no processo pedagógico, segundo afirma Silva (2016).

Assim, é possível perceber que o ensino por meio da máquina que pretende moldar comportamentos é estabelecido e a pedagogia tecnicista é estruturada e ganha espaço, tenho como um dos seus fortes alicerces o behaviorismo. Esses estudos são baseados no comportamento e transpostos na educação vai buscar garantir uma determinada integração dos indivíduos através de uma mecanização do processo de ensino.

É importante, também, mencionar que este tecnicismo na educação também tem forte impacto na relação entre professor-aluno, pois passa a ser mecanizada por processos técnicos e o ensino não se volta para a autonomia, como a formação cultural, mas para um processo de aquisição de comportamentos. Esses comportamentos citados, já são pré-moldados e objetivam a garantia do que se deseja criar, ou seja, um ensino que é imposta para adaptar, criar índices quantitativos e não formar indivíduos críticos, mas pré-fabricados.

Assim, é importante entender que este processo formativo, que está baseado na lógica do capitalismo, que aprofunda essas relações pré-fabricadas, que busca controlar o comportamento dos indivíduos, que é o ensino tecnicista, promove o que Adorno (2020) chamará de consciência coisificada. Adorno (2020) explicará uque há uma conversão de uma relação humana em coisa e ressaltará que no início as pessoas desse tipo se tranformam iguais às coisas, mas em seguida, na medida que possível for, também tornarão os outros igualmente às coisas também.

Assim, é importante compreender, com base nestes aspectos, que a pedagogia tecnicista passou a produzir um tipo de empreendimento na adaptação dos indivíduos a partir da necessidade de inseri-lo na sociedade capitalista. Moldando seus comportamentos

para caberem neste processo, pode-se dizer que promovem a reafirmação da semiformação no cenário de ensino, visto que não há como base um esclarecimento, que proporciona autonomia e criticidade, mas sim a semiformação que resulta numa educação imposta pelo meio de produção.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É importante compreendermos que a semiformação está presente na sociedade no que se refere à formação cultural, visto que estamos inseridos em uma indústria cultural, que fabrica a forma como estamos em sociedade. Ademais, a forma como somos educados nos âmbitos institucionais também forma a nossa maneira de estar no mundo, e se vivemos imersos em uma educação que preza pelo tecnicismo, existimos na sociedade capitalista de maneira crítica, apenas respondendo aos seus estímulos.

Ainda, é necessário compreender que na medida que o capitalismo se torna mais severo, mais objetificador, mais a educação tecnicista passará pelas mesmas nuances, visto que o ensino tecnicista se adapta ao modelo de mercado. Isso faz com que os indivíduos estejam em sociedade apenas para se inserirem na sociedade do capital e não para se tornarem autônomos. E ao falar autonomia, nos referimos à autonomia do pensamento, da criação, da formação cultural, que não se aplica a indivíduos pré-fabricados, que respondem com previsibilidade aos ditames de uma sociedade semiformada.

O processo de formação da sociedade não se enraizou a partir de um processo lento, mas diante de uma modificação social que usou artifícios científicos para que pudesse ser implementada em uma sociedade estruturada pelo capital. Os sujeitos passam a ser coisas, e não mais pessoas, a coisas passam a ter mais valor, o lucro se torna o centro de todas as coisas e os sujeitos, só podem pensar dentro da estrutura e da lógica do tecnicismo. Portanto, compreender que o tecnicismo reafirma o processo de semiformação na sociedade, é compreender que este mesmo modelo de educação faz parte de uma formação cultural moldada e fundamentada pela lógica do capital. Esse que fundamenta a nossa sociedade, que está

cada dia mais feroz, produzindo mais desigualdades e agindo por meio da formação dos indivíduos.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Trad. Wolfgang Leo Maar. – 2ª ed. rev. – São Paulo: Paz e Terra 2020.

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Tradução, Guido Antônio de Almeida. – Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

GIL, Antônio Carlos. **Como elabora projetos de pesquisa**. 4. Ed. – São Paulo: Atlas 2022.

GUR-ZE'EV, Allan. A bildug e a Teoria Crítica na era da educação pós-moderna. **Linhas Críticas**, Brasília, v.12, n.22, p. 5-22, jan/jun, 2006.

NETO, Manoel Dionizio. Educação e tecnologia: a reafirmação do ensino tradicional nas inovações tecnológicas. **Revista Dialectus**, v. 9, nº 16, p. 197 – 224, agosto-dezembro, 2020.

PUCCI, Bruno (org.). **Teoria Crítica e Educação**: a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt. – Petrópolis, RJ: Vozes; São Carlos, SO: EDUFISCAR, 1994.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias da pedagogia no Brasil**. – 4.ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

_____. **Escola e democracia**. – 4ª. ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 1986.

SILVA, Andreia Vilela Mafra da. A pedagogia tecnicista e a organização do sistema de ensino brasileiro. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 16, n.70, p. 197-209, dezembro, 2016.

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT04.011](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT04.011)

A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO SOB A PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA HISTÓRICO CRÍTICA

Jussara Maria Tavares Puglielli Santos

Pós-Doutora em Educação, Professora Associada IV do Departamento de Planejamento e Administração Escolar (DEPLAE) do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná (UFPR), jades@uol.com.br

RESUMO

No presente artigo apresentam-se os resultados de um levantamento de textos acadêmicos relacionados à organização do trabalho pedagógico na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, no período 2010-2020, iniciando logo após a comemoração dos 30 anos de existência da referida pedagogia e findando no ano posterior ao seu 40º aniversário. A realização de tal levantamento justifica-se por duas razões: 1. os resultados obtidos em uma pesquisa relacionada à produção acadêmica sobre organização do trabalho pedagógico sob a perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, encerrada, reafirmou a, já constatada, crescente produção acadêmica a ela relacionada, incluídos a organização do trabalho pedagógico e o ensino dos conteúdos escolares; 2. a compreensão do significado do esforço coletivo voltado à ampliação da produção acadêmica sob a perspectiva da referida pedagogia, apontando rumos para superação da visão hegemônica sobre a escola e a organização do trabalho pedagógico. Foram identificados doze textos (dez artigos publicados em periódicos nacionais, um capítulo de livro e uma dissertação de mestrado), a partir da pesquisa no site google acadêmico, tomando como termos de pesquisa: a organização do trabalho pedagógico e a Pedagogia Histórico-Crítica; o planejamento e a Pedagogia Histórico-Crítica; a avaliação e a

Pedagogia Histórico-Crítica e a formação continuada de professores e a Pedagogia Histórico-Crítica. A apresentação dos resultados, nesse texto, os agrupa em três consideradas dimensões da organização do trabalho pedagógico: o planejamento curricular; a avaliação do processo ensino aprendizagem e a formação continuada de professores. Após dar destaque ao conteúdo dos resumos e da estruturação argumentativa dos artigos, duas conclusões se revelaram: 1. está presente, na maioria dos casos, ainda que de forma diferenciada, a explicitação dos fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica, orientando a contribuição dos autores; 2. importante parcela dos textos traz à tona a análise crítica das orientações presentes nas políticas educacionais; 3. mostra-se diversificado o grau de elaboração propositiva apresentado.

Palavras-chave: Pedagogia Histórico Crítica; Organização do Trabalho Pedagógico; Organização do Trabalho Pedagógico sob a perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica.

INTRODUÇÃO

Nos últimos quarenta anos, no mínimo, têm-se assistido a crescente presença, também no Brasil, de políticas educacionais neoliberais (FREITAS, 2018), orientadas por princípios conservadores do ponto de vista político, com a finalidade de “inocular na escola pública a visão do mundo do empresariado” (MARTINS; KRAWCZIK, 2018, p. 06), seja nas diretrizes para a seleção e organização do conteúdo escolar; seja na organização do trabalho pedagógico dos sistemas de ensino e de suas redes de escolas.

Tais orientações têm se manifestado nas reformas operadas por sistemas de ensino estaduais e mesmo municipais, no Brasil, em nome de uma qualidade de ensino considerada passível de ser aferida por testes padronizados, com as quais não há possibilidade de conciliação. Nesse sentido, observa-se importante produção acadêmica crítica sobre essa temática, sendo exemplos: HIPÓLITO (2011); SILVA (2014); DUZI (2017); SILVA (2018); SILVA (2019) e RAIMANN; CHAVES (2020).

Graças ao esforço coletivo, tem se mostrado, também crescente a produção acadêmica voltada a ampliar e aprofundar os estudos sobre a Pedagogia Histórico-Crítica. Esforço esse enaltecido, por exemplo, em diferentes publicações como as de Saviani (2011; 2012; 2019) e Marsiglia (2016).

E é sobre parte dessa produção que se refere o conteúdo do presente texto, que se volta aos resultados de um levantamento de textos acadêmicos relacionados à questão da organização do trabalho pedagógico sob a perspectiva da pedagogia histórico-crítica, no período 2010-2020.

O trabalho pedagógico e a questão de sua organização são aqui compreendidos à luz de uma específica leitura do que constitui a Pedagogia, segundo explicitação de Saviani (2007)

Em sua trajetória multissecular, a característica mais saliente da pedagogia pode ser identificada na relação teoria-prática. Entendida como “teoria da educação” evidencia-se que ela é uma teoria da prática: a teoria da prática educativa (...). Na verdade, o conceito de Pedagogia se reporta a uma teoria que se estrutura a partir e em função da prática educativa. A pedagogia,

como teoria da educação, busca equacionar, de alguma maneira, o problema da relação educador - educando, de modo geral, ou, no caso específico da escola, a relação professor aluno, orientando o processo ensino - aprendizagem. (SAVIANI, 2007, p. 102).

Assim sendo, pode-se considerar que o trabalho pedagógico abrange o trabalho diretamente educativo, aquele relacionado ao processo de constituição, em cada sujeito singular, como que uma segunda natureza, uma vez que implica a socialização do conhecimento científico/filosófico/artístico, como afirmou o mesmo o autor em texto publicado em 2005.

Nesse sentido, Saviani (1985, p. 28) indicou: “o pedagogo escolar é aquele que domina sistemática e intencionalmente as formas de organização do processo de formação cultural que se dá no interior das escolas”. Caberia destacar que o referido autor, também nesse texto específico, já ressaltava a importância de se resgatar a escola para a realização plena de sua razão histórica, questão essa por ele reafirmada (SAVIANI, 2012) em um texto no qual discute “o papel do pedagogo como articulador do trabalho pedagógico na sociedade do capital.”

Não há, pois, como falar em organização do trabalho pedagógico sem considerar que, também em relação a ele, não há neutralidade possível. Isso porque a “organização do processo de formação cultural”, conforme salientado anteriormente, não se faz senão numa perspectiva praxica, decorrente da própria compreensão da Pedagogia como ciência da educação: uma “teoria da prática” (SAVIANI, 2007). É, pois, a “teoria da prática educativa” o primeiro determinante da organização do trabalho pedagógico. Nesse sentido, Saviani, quando se refere à “determinação pela educação”, afirma: “são os objetivos educativos que determinam a seleção dos saberes que deverão compor a organização dos currículos” (SAVIANI, 2016, 71).

Assim, de acordo com Duarte, (2018)

A importância dos conteúdos escolares para o aumento do campo de escolhas dos indivíduos das novas gerações conecta-se ao fato de que esses conteúdos nada mais são do que experiência humana acumulada e sintetizada nas ciências, nas artes e na

filosofia. Ao se apropriar desses conteúdos, os alunos estão incorporando à sua atividade, sua vida e sua individualidade, condensações da experiência social. Dessa maneira o indivíduo desenvolve a capacidade de agir guiado não apenas por percepções imediatas da realidade ao seu redor, mas pela compreensão das conexões não visíveis entre processos e fenômenos. Isso se aplica à compreensão do movimento tanto da natureza, quanto da sociedade. Não é por acaso que os obscurantistas atacam as ciências da sociedade e também as ciências da natureza, além, é claro, da filosofia e das artes. (DUARTE, 2018, 144).

No presente trabalho, defende-se, pois, que é a pedagogia histórico-crítica aquela que pode orientar a organização do trabalho de humanização realizado, particularmente, no espaço da escola pública, a assegurar plenamente o acesso das camadas populares à herança cultural, resultado da produção coletiva da humanidade, em especial em tempos de hegemonização da reforma empresarial da educação (FREITAS, 2018).

As indicações feitas por Saviani (2012) sobre a Pedagogia Revolucionária, no livro *Escola e Democracia*, incluíam, desde o princípio, todos os elementos que importam quando se pensa a organização do trabalho pedagógico sob a perspectiva histórico-crítica:

o reconhecimento da escola como a forma ainda dominante de educação; a compreensão de sua importância histórica e de sua função social; o empenho em que ela possa funcionar bem; a não indiferença ao que acontece em seu interior; o estar interessada em métodos de ensino eficazes que: estimularão a atividade e a iniciativa dos alunos, sem abrir mão da iniciativa do professor, favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com o professor, mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente, levarão em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de assimilação dos conteúdos cognitivos". (SAVIANI, 2012, p. 69)

No entanto, Saviani (2005) indica que há mais a ser considerado. Ele destaca quão importante se faz considerar a dimensão da materialidade, uma vez que “a ação educativa (...), desenvolve-se a partir e em condições também materiais”. Isso porque, para ele, faz-se necessário também “pensar a teoria a partir da prática, porque a prática é o fundamento da teoria, seu critério de verdade e sua finalidade, isto significa que o desenvolvimento da teoria depende da prática”. (SAVIANI, 2005, p. 107)

Assim, pode-se considerar que a organização do trabalho pedagógico efetivado no âmbito das escolas é perpassada por inúmeros determinantes de sua materialidade, afinados, entre si, pelas perspectivas pedagógicas hegemônicas. Importa considerar, em primeiro lugar, os oriundos de determinações macro, tais como as: orientações das agências internacionais de educação; o grau de priorização da educação na proposta e ações do governo; a legislação nacional; as normas dos sistemas de ensino; as condições infra estruturais físicas e pedagógicas das redes de escolas administradas pelos diferentes sistemas de ensino; o montante de recursos destinados ao financiamento do ensino, bem como a lógica que orienta tal financiamento; as políticas educacionais, em particular a de currículo, sua forma de definição e execução; a formação dos profissionais da educação; as diferentes formas de contratos de trabalho dos profissionais da educação independentemente do nível da administração pública de ensino e sua relação com as condições de trabalho existentes e o sistema nacional de avaliação externa do trabalho educativo. Não menos decisivos são os determinantes que podem ser considerados micro na medida em que compõem, também decisivamente, a ação pedagógica realizada em cada uma das escolas, tais como: o nível socioeconômico da população usuária da escola, sua condição de vida e de acesso aos bens econômicos e culturais; as estratégias definidas na relação da escola com a população dela usuária; a formação inicial e continuada dos trabalhadores da educação que nela atuam, assim como suas condições de trabalho e sobrevivência, conformadoras, em grande parte, de sua visão de mundo; as condições da infraestrutura física e pedagógica da escola, incluindo, aí, a disponibilização e atualização dos recursos tecnológicos à disposição da ação educativa escolar; as formas como se efetivam as relações pedagógicas no âmbito

escolar e com a mantenedora e suas orientações para o respectivo sistema de ensino; além das comezinhas relações interpessoais no ambiente de trabalho.

Nesse mesmo sentido, Veiga et al (2018) consideram que a autonomia das instituições escolares se configura relativa. Assim sendo, é possível considerar que o grau de autonomia das instituições escolares indique um segundo determinante da organização do trabalho pedagógico.

Para além desses dois considerados importantes determinantes da organização do trabalho pedagógico, há de se considerar o processo de democratização das instituições escolares públicas.

No que tange à defesa dos princípios democráticos orientadores da organização do trabalho pedagógico escolar, há uma importante referência: o reconhecimento manifesto por Coutinho (2002, p. 17) relativamente à democracia ser entendida como processo e não como um estado. Assim sendo, o processo de democratização pressupõe a crescente e contínua ampliação dos espaços de exercício coletivo de tomada de decisões.

Nessa condição, pode-se considerar que o processo de democratização assume dimensão humanizadora, pedagógica, particularmente em sociedades, como a nossa, profundamente cindidas em termos econômicos e sociais, de larga tradição autoritária, inseridas periféricamente num regime de produção, cuja ideologia prega, por meio de todos os recursos e de diferentes formas tecnológicas de persuasão de massa, a centralidade da individualidade: o indivíduo como o único responsável por seu destino.

Parte-se, pois, do pressuposto de que a defesa da democratização da organização do trabalho pedagógico se configura como uma exigência da aprendizagem, do exercício, da forma coletiva de tomada de decisões substantivas que, no caso da educação, estão determinadas pela especificidade do trabalho educativo: "o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens"(SAVIANI, 2005, p. 13).

Em decorrência, é possível afirmar que a democratização da organização do trabalho pedagógico tem como referência a construção da igualdade, assim como afirmou Fernandes (1989, p. 159): "Carecemos com premência da democracia. Mas de uma democracia

que não seja o tûmulo do socialismo e dos sonhos de igualdade com liberdade das classes trabalhadoras e dos oprimidos”.

No entanto, há mudanças que demarcam contemporaneamente o significado da democracia: “a política mudou de lugar”, conforme indicou IANNI (1997), mas não só, restringiu-se “ao cumprimento de regras formais, que, de resto, excluem explicitamente a ideia de soberania popular”, para lembrar as reflexões de Coutinho (COUTINHO, 2002, p.19) sobre a democracia. Para ele, a “versão minimalista da democracia” significa que, embora o povo vote, em geral para escolher entre elites, a tomada de decisões substantivas, as mais importantes, acerca de todas as questões fundamentais para a vida material e imaterial do povo está alijada de suas mãos (COUTINHO, 2002). Para dar a dimensão política desse fenômeno, Oliveira (2018, p. 131) afirma: “o capitalismo globalitário avassala todas as instituições, rompe todos os limites, dispensa a democracia”.

Assim sendo, não é sem porquê que as reformas produtivistas/ “gerencialistas”, que assolam a educação brasileira em todo seu território, comprovam, com suas práticas, o crescente secundarizar, para dizer o menos, das condições do exercício democrático no âmbito das escolas (SANTOS, 2016), dada, por certo, a incompatibilidade entre “alinhamento” e exercício democrático.

A explicitação dessa compreensão de organização do trabalho pedagógico sob a perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica teve a finalidade de compor o “quadro conceitual” acerca da relação estudada de modo asustentar as razões justificadoras da escolha da temática, bem como o caminho analítico perseguido.

METODOLOGIA

Especialmente, na última década tem se mostrado crescente a produção acadêmica voltada a ampliar e aprofundar os estudos sobre a Pedagogia Histórico-Crítica, fato esse enaltecido, por exemplo, em diferentes publicações, como as de Saviani (2011; 2012; 2019) e Marsiglia (2016). Segundo esses autores, essa crescente produção resulta do esforço coletivo, intencionalmente organizado, de estudiosos e pesquisadores movidos pelo compromisso de contribuir com o desenvolvimento e difusão da Pedagogia Histórico-Crítica.

E é sobre parte dessa produção que se refere o conteúdo do presente texto, que se justifica, principalmente, por duas razões: 1. em decorrência dos resultados obtidos em uma pesquisa relacionada à produção acadêmica sobre organização do trabalho pedagógico sob a perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, encerrada, que reafirmou a, já constatada, crescente produção acadêmica a ela relacionada, incluídos a organização do trabalho pedagógico e o ensino dos conteúdos escolares e 2. pela a compreensão do significado do esforço coletivo voltado à ampliação da produção acadêmica sob a perspectiva da referida pedagogia, apontando rumos para superação da visão hegemônica sobre a escola e a organização do trabalho pedagógico.

No presente artigo apresentam-se, pois, os resultados de um levantamento de textos acadêmicos relacionados à organização do trabalho pedagógico na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica no período 2010-2020, iniciando logo após a comemoração dos 30 anos de existência da referida pedagogia e findando no ano posterior ao seu 40º aniversário.

Foram identificados doze textos (dez artigos publicados em periódicos nacionais, um capítulo de livro e uma dissertação de mestrado), a partir da pesquisa no site Google acadêmico, tomando como termos de pesquisa: a organização do trabalho pedagógico e a Pedagogia Histórico-Crítica; o planejamento e a Pedagogia Histórico-Crítica; a avaliação e a Pedagogia Histórico-Crítica e a formação continuada de professores e a Pedagogia Histórico-Crítica. A apresentação dos resultados, nesse texto, os agrupa em três consideradas dimensões da organização do trabalho pedagógico: o planejamento curricular; a avaliação do processo ensino aprendizagem e a formação continuada de professores. Após dar destaque ao conteúdo dos resumos e da estruturação argumentativa dos artigos, três principais conclusões se revelaram: 1. está presente, na maioria dos textos acadêmicos considerados, ainda que de forma diferenciada, a explicitação dos fundamentos da pedagogia histórico-crítica, orientando a contribuição dos autores; 2. importante parcela dos textos traz à tona a análise crítica das orientações presentes nas políticas educacionais; 3. mostra-se diversificado o grau de elaboração propositiva apresentado.

Quanto à organização do presente texto, importa considerar que a introdução é composta, em sua maior parte, pela explicitação da compreensão assumida sobre a relação entre o trabalho pedagógico e sua organização sob a perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, elaborada a partir do resgate de indicações feitas, principalmente, em diversas obras de Saviani, referenciadas no corpo do texto, podendo ser considerada o “quadro conceitual” referente à relação estudada. Após o detalhamento metodológico, tomam-se os resultados do levantamento realizado: indicam-se os autores, os títulos, a publicação, o ano e os elementos resgatados dos resumos das publicações consideradas, de forma a demonstrar os conteúdos destacados pelos referidos autores em sua contribuição à análise das diferentes dimensões da organização do trabalho pedagógico escolar. Nas considerações finais, busca-se indicar, a partir da análise dos resumos dos textos e da estruturação argumentativa dos artigos, o que, no conjunto deles, se destaca relativamente aos fundamentos da pedagogia histórico-crítica, à crítica às políticas educacionais e ao grau de elaboração propositiva apresentada.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

OS TEXTOS SELECIONADOS: O QUE DIZEM SOBRE CURRÍCULO ESCOLAR.

Em 2013, Malachen e Anjos publicaram, em periódico nacional, o texto denominado “O papel do currículo escolar no desenvolvimento humano: contribuições da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural”, no qual se propunham a “apontar as articulações existentes entre os fundamentos da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica, no que tange à questão dos conteúdos que devem compor o currículo escolar”. A consecução desse propósito se estrutura em três itens, a saber: “Pedagogia histórico-crítica e a concepção de currículo escolar”; “Pedagogia histórico-crítica e conteúdos escolares” e “Pedagogia histórico-crítica e psicologia histórico-cultural: a relevância dos conteúdos clássicos para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores”. Em todos esses itens destaca-se o cuidadoso resgate

dos conceitos de currículo escolar e conteúdos escolares, segundo a pedagogia histórico-crítica, como a pavimentar a discussão que se desenvolve no terceiro item proposto, de forma a evidenciar que:

A educação escolar, no seu papel de mediadora entre o cotidiano e o não cotidiano, tem em sua tarefa fulcral a transmissão dos conteúdos clássicos, sistematizados, conteúdos estes imprescindíveis à formação do pensamento por conceitos. Este é o ponto fulcral para o desenvolvimento do ser humano, para a inteligibilidade do real, pois, para Vygotski (2001, p. 214): “[...] a tomada de consciência vem pela porta dos conceitos científicos” e é a atividade consciente que nos difere dos demais animais. Daí a importância do papel do currículo escolar na formação histórico-cultural do ser humano. (MALACHEN; ANJOS, 2013, p. 128).

O texto de Malachen (2016), intitulado “As diferentes formas de organização e sistematização de um currículo a partir da Pedagogia Histórico-Crítica”, integra uma coletânea de cuja organização a autora participa ao lado de Pagnhocelli e Matos (2016). Segundo as organizadoras, os textos da coletânea se articulam como “resultado de pesquisas, estudos, debates e práticas pedagógicas de professores que participaram ativamente da elaboração e implementação do Currículo Escolar para a Rede de Ensino do Municípios de Cascavel (2008)”. No entanto, a autora revela que a questão norteadora de suas reflexões sobre o tema esteve presente também no processo de elaboração de sua tese de doutoramento (2014), constituindo-se em desafio de grande complexidade e para o qual as respostas não são definitivas. Cabe ressaltar, contudo, a importância da diferenciação feita entre a orientação preconizada pela Pedagogia Histórico-Crítica quanto à questão curricular e as demais perspectivas existentes.

Martins; Pasqualini (2020) participam, nesse texto, em particular, da discussão acerca do currículo escolar segundo a Pedagogia Histórico-Crítica, propondo-se a dar destaque aos “aspectos ontológicos, epistemológicos, ético-políticos e pedagógico”, tal como está expresso no título do referido texto, cujo objetivo é o de

apresentar elementos que corroborem sua compreensão [do currículo] como *meio* ou *ferramenta* do ato educativo a serviço do desenvolvimento omnilateral das pessoas – com destaque aos alcances abstrativos do pensamento, posto ser o desenvolvimento do pensamento rigorosamente abstrato uma das exigências que impõe ao ensino o enfoque histórico-crítico (MARTINS; PASQUALINI, 2020, p. 23).

Cumprido destacar que tal propósito se fez plenamente realizado, trazendo contribuições muitíssimo importantes sobre “a defesa do conhecimento teórico, entendido segundo a acepção materialista histórico dialética, como aquele capaz de responder à orientação ético-política de formar sujeitos capazes de compreender e analisar criticamente a realidade que vivemos, nela intervir de modo ativo e transformador” ((MARTINS; PASQUALINI, 2020, p. 35).

Ainda sobre questões relacionadas à organização curricular, Malachen; Santos (2020), publicam artigo, em periódico nacional intitulado: “Políticas e Reformas curriculares no Brasil: perspectiva de currículo a partir da Pedagogia Histórico-Crítica versus a Base Nacional Comum Curricular e a Pedagogia das Competências”. Poder-se-ia afirmar que se trata de um texto no qual, pela afirmação dos fundamentos da Pedagogia Histórico Crítica, as autoras se contrapõem àqueles que orientam a atual política curricular no Brasil. Dessa forma, esse segundo texto, igualmente relacionado à análise dos determinantes da organização curricular, prima pela crítica contundente aos propósitos também dessa política de currículo.

Também em 2020, foi publicado, em periódico nacional, o artigo escrito por Martins; Pina, intitulado: “Mercantilização da educação, escola pública e trabalho educativo: uma análise a partir da Pedagogia Histórico-Crítica”. Nesse caso, importa destacar a forma como os autores tratam a questão: a partir de seus determinantes mais amplos, até as implicações para a organização do trabalho escolar contemporaneamente, tal como se expressam os autores, desde o texto do resumo:

O presente texto se fundamenta no materialismo histórico e na pedagogia histórico-crítica para analisar o significado da mercantilização da educação e apreender suas repercussões nas escolas públicas do Brasil contemporâneo.

(...) O texto comprova que a mercantilização da educação deve ser entendida como um projeto político-ideológico da classe empresarial que se destina a reduzir o direito social à educação a mero serviço mercantil integrado à dinâmica do “mundo dos negócios”, envolvendo a produção, da sociabilidade e o incremento do ciclo de reprodução do capital. Não obstante, esse projeto redefine o trabalho educativo: de ação intencional que se destina à formação de humanidade através da transmissão das formas mais desenvolvidas do conhecimento científico, filosófico e artístico à atividade voltada ao treinamento de competências consideradas úteis ao cotidiano dos estudantes. (MARTINS:PINA, 2020 s/p).

Observando o direcionamento dado a cada um dos cinco textos selecionados relativamente ao currículo sob a perspectiva histórico-crítica, salienta-se que o de Malachen; Anjos (2013) e o de Martins; Pasqualini (2020) são aqueles mais voltados à discussão dos fundamentos, quer da Pedagogia Histórico-Crítica, quer da Psicologia Histórico Cultural em relação ao currículo, em particular. A contribuição de Malachen (2016), traz as reflexões acerca das questões curriculares que perpassaram o processo de elaboração e implementação do Currículo Escolar para a Rede de Ensino do Municípios de Cascavel (2008). E os dois últimos Malachen; Santos (2020) e Martins; Pina (2020) tomam criticamente, a partir dos fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica, as orientações contemporâneas tanto sobre as políticas educacionais, quanto as de currículo.

OS TEXTOS SELECIONADOS: O QUE DIZEM SOBRE A AVALIAÇÃO

Foram localizados, no período considerado, três textos sobre avaliação sob a perspectiva da Pedagogia Histórico- Crítica. Os dois artigos publicados em periódicos nacionais datam de 2017 e 2020. O terceiro texto localizado consiste numa dissertação publicada em 2017.

Com relação à autoria dos textos sobre a avaliação sob a perspectiva histórico-crítica cabe destacar que Ana Carolina Galvão Marsiglia, se faz presente como coautora, junto com Giselle Modé Magalhães, na elaboração do artigo intitulado “Avaliação na

perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica” (2017), e, na dissertação elaborada por Tainara Pereira Castro, intitulada “Avaliação da Aprendizagem à luz da Pedagogia Histórico-Crítica: contribuições para formação de professores”, exerceu a orientação da elaboração da referida dissertação que tem como objeto de estudo a avaliação da aprendizagem na educação infantil.

Quanto ao propósito do artigo de Magalhães e Marsiglia (2017) as autoras esclarecem logo no início do resumo

O presente artigo trata do conceito de avaliação escolar na perspectiva da pedagogia histórico-crítica. Apresenta-se neste trabalho uma contraposição à abordagem construtivista, expressa em documento oficial do MEC (“Orientações pedagógicas para a formação de educadoras e educadores”), bem como no da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (“Letra e Vida”). MAGALHÃES; MARSIGLIA (2017, p. 235).

Salvo melhor juízo, as autoras buscam sistematizar suas contribuições relativamente às orientações da Pedagogia histórico-crítica no item que finaliza o artigo, denominado de: “Em busca de uma concepção de avaliação histórico-crítica” (p. 243 -246).

No que tange à dissertação elaborada por Tainara Pereira Castro (2017), importa dar destaque às afirmações da autora, no texto do resumo, quanto aos objetivos específicos e aos resultados da investigação realizada:

Definimos como objetivos específicos: identificar a concepção de avaliação e os fundamentos epistemológicos mais predominantes nas produções acadêmicas encontradas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD); examinar os fundamentos epistemológicos que têm subsidiado as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil sobre a avaliação da aprendizagem escolar; elucidar as contradições presentes nas discussões sobre a avaliação da aprendizagem na Educação Infantil.

Os resultados apontam duas contradições em torno das discussões sobre a avaliação na educação infantil: não percebemos, nos documentos analisados nem nos autores mais citados nas produções acadêmicas,

uma ruptura com o ideário defendido pela lógica neoliberal, mas sim um alinhamento a este. Tendo em vista a hegemonia de um discurso que se vincula ao ideário do “aprender a aprender”, outra contradição decorrente dessa aliança com o projeto neoliberal refere-se ao crescente esvaziamento dos conteúdos escolares, sejam eles históricos, artísticos ou filosóficos. CASTRO (2017,s/p.).

Considerando o conteúdo do trecho do texto de resumo destacado anteriormente, há importantes contribuições da autora tanto no que diz respeito ao levantamento e análise dos documentos e das produções acadêmicas relacionadas à avaliação da aprendizagem na educação infantil, quanto no que diz respeito à perspectiva teórica defendida.

Por fim, o texto de autoria de Marques e Santos (2020), tem por título: “Pedagogia Histórico-Crítica e avaliação externa: notas para a elaboração de uma avaliação emancipadora”. Consiste, ao que se indica no texto de resumo (p. 02), no enunciar a urgência da “reflexão e construção de formas de acompanhamento do ensino e da aprendizagem, considerando o enriquecimento da formação do gênero humano e seu potencial de transformação social”.

Salvo melhor juízo, os contributos do texto ora apresentado advêm tanto dos elementos que embasam a crítica à forma hegemônica do controle sobre resultados em testes padronizados, quanto do esforço em esboçar orientações em relação à uma outra concepção de avaliação, que atenda os princípios constitutivos da Pedagogia Histórico-Crítica.

Em síntese, poderia ser destacado o fato de que os três textos relacionados à avaliação sob a perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica terem, em comum, o defrontar dessa orientação teórica com aquelas dominantes na definição das políticas educacionais vigentes: seja com o construtivismo no caso do texto de Magalhães; Marsiglia (2017); seja com “o ideário defendido pela lógica neoliberal” (também para educação infantil) nas palavras de Castro (2017, s/p.); ou, ainda, nas críticas feitas por Marques; Santos (2020) aos testes padronizados e ao controle por resultados.

OS TEXTOS SELECIONADOS: O QUE DIZEM SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

O artigo publicado por Mazeu (2014), configura-se como uma proposta orientadora para cursos de formação continuada de professores, formulada, originalmente em 1998, a partir dos pressupostos da pedagogia histórico-crítica, como resultado do trabalho coletivo de pesquisadores comprometidos com a continuidade desses estudos, como revela o conteúdo do item de apresentação do texto publicado: “o próximo passo desse grupo de pesquisadores é envolver professores da rede pública, através de um processo de formação continuada, de modo que esses estudos possam ser aprofundados a partir das necessidades e dos desafios do cotidiano da escola e da sala de aula”. (MAZEU, 2014, s/p).

O segundo dos quatro textos publicados em periódicos nacionais, no período considerado, relativamente à questão da formação de professores é o de autoria de Marsiglia; Martins (2013). Segundo as autoras o propósito do artigo está voltado a “apresentar algumas contribuições da pedagogia histórico-crítica para esse debate, levando em conta a concepção de ser humano, desenvolvimento e o papel da escola, em contraposição aos parâmetros atuais que produzem o esvaziamento e a desvalorização do professor e, conseqüentemente, da educação escolar” (p. 97). Tal orientação de contraposição entre “as contribuições da Pedagogia histórico-crítica” e os “parâmetros atuais” perpassa o texto todo, sendo reafirmado naquele que pode ser considerado o parágrafo conclusivo do texto elaborado pelas autoras:

Finalizamos esse artigo reafirmando a pedagogia histórico-crítica como teoria pedagógica comprometida com a educação para os filhos da classe trabalhadora. O processo ideológico de sedução aos ideários do “aprender a aprender” tem como uma de suas estratégias manter os professores no maior desconhecimento possível das alternativas teórico-metodológicas para a educação emancipadora (MARSIGLIA; MARTINS, 2013, p. 103).

O terceiro texto publicado, no período considerado, é de autoria de Saccomani; Coutinho (2015). O texto apresenta, em sua

estruturação, basicamente, dois itens: o primeiro destinado às indicações da história da formação de professores no Brasil, sendo que a última “atualização legal” observada data de 2006, não incluindo o longo e difícil processo de elaboração das normativas datadas de 2015, agora substituídas pelas de 2019 e 2020. No entanto, a marca temporal referida não compromete o desenvolvimento do segundo item da estruturação dos argumentos apresentados relativamente às concepções orientadoras dos projetos dominantes de formação de professores, até a normativa de 2006. Cabe destacar, contudo, que o conteúdo desse item se revela fortemente marcado pelas reflexões desenvolvidas por Saviani (2008), obra devidamente referenciada pelas autoras.

O debate acerca da relação entre teoria e prática também está presente no artigo de autoria de Nunes (2018), assim como as indicações relativas à superação das abordagens dicotômicas do tema, tal como o autor apresenta no texto do resumo do artigo.

O intuito desse texto é discutir as diferentes perspectivas sobre ser professor que subjazem diferentes práticas pedagógicas no cenário educacional, apontando as possibilidades e limites que apresentam, bem como suas características principais. Assim, discutiremos a prática pedagógica do ponto de vista da racionalidade técnica, que coloca o professor enquanto um instrumento de reprodução de teorias dadas a priori, construídas para além da sala de aula; a prática pedagógica a partir do paradigma da prática reflexiva, que enfatiza a importância do conhecimento tácito e coloca a prática como aspecto estruturante central da atuação docente; e, como contraponto, a prática pedagógica histórico-crítica, defendendo-a como possibilidade de superação da dicotomia entre teoria e prática, colocando-se como uma perspectiva efetivamente revolucionária e verdadeiramente emancipatória. (NUNES, 2018, p. 58).

Do conteúdo apresentado nos textos cujo tema abordado foi a formação de professores, pode-se considerar que nos textos tanto de Marsiglia; Martins (2013), quanto no de Saccomani; Coutinho (2015) houve ênfase nos fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica para contra-argumentar as proposições de políticas de

formação de professores, então, analisadas. Nunes (2018), por sua vez, a partir do referencial da Pedagogia Histórico-Crítica, critica as proposições presentes na literatura acadêmica sobre formação de professores que reforçam a visão dicotômica entre teoria/prática. O texto de Mazeu (2014), traz como marca a organização de uma proposição para a formação de professores fundamentada pela Pedagogia Histórico-Crítica, formulada coletivamente por um grupo de pesquisadores que pretende aperfeiçoá-la como decorrência da organização de processos de formação continuada junto a professoras da rede pública.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo teve como finalidade apresentar os resultados de um levantamento de textos acadêmicos relacionados à organização do trabalho pedagógico na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica no período 2010–2020, cuja proposição decorre dos resultados obtidos em uma pesquisa relacionada à produção acadêmica sobre organização do trabalho pedagógico sob a perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, encerrada, que reafirmou a, já constatada, crescente produção acadêmica sobre a Pedagogia Histórico Crítica incluídos a organização do trabalho pedagógico e o ensino dos conteúdos escolares.

Após dar destaque ao conteúdo dos resumos e à estruturação argumentativa dos artigos dos dez artigos acadêmicos, publicados em periódicos nacionais, de um capítulo de livro e de uma dissertação de mestrado, categorizados segundo três consideradas dimensões da organização do trabalho pedagógico: currículo (quatro artigos e um capítulo de livro), avaliação (dois artigos e uma dissertação de mestrado) e formação continuada de professores (quatro artigos), buscou-se, de forma sumariada, dar destaque ao que havia de comum no conteúdo dos artigos em relação aos propósitos enunciados, pelos autores.

Em decorrência, observou-se, primeiramente, que no direcionamento dado aos textos selecionados relativamente ao currículo sob a perspectiva histórico-crítica, o de Malachen; Anjos (2013) e o de Martins; Pasqualini (2020) dedicaram-se à discussão dos fundamentos, quer da Pedagogia Histórico-Crítica, quer da Psicologia

Histórico Cultural em relação ao currículo, em particular. Malachen (2016), por sua vez, traz as reflexões acerca das questões curriculares que perpassaram o processo de elaboração e implementação do Currículo Escolar para a Rede de Ensino do Municípios de Cascavel (2008). E nos dois últimos textos, Malachen; Santos (2020) e Martins; Pina (2020) tomam criticamente as orientações contemporâneas tanto sobre as políticas educacionais, quanto as de currículo, a partir dos fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica.

Os três textos relacionados à avaliação sob a perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica têm, em comum, o defrontar dessa orientação teórica com aquelas dominantes na definição das políticas educacionais vigentes: seja com o construtivismo no caso do texto de Magalhães; Marsiglia (2017); seja com “o ideário defendido pela lógica neoliberal” (também para educação infantil) nas palavras de Castro (2017, s/p.); ou, ainda, nas críticas feitas por Marques; Santos (2020) aos testes padronizados e ao controle por resultados.

Por fim, quanto à formação de professores, pode-se considerar que nos textos tanto de Marsiglia; Martins (2013), quanto no de Saccomani; Coutinho (2015) houve ênfase nos fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica para contra-argumentar as proposições de políticas de formação de professores, então, analisadas. Nunes (2018), por sua vez, a partir do referencial da Pedagogia Histórico-Crítica, critica as proposições presentes na literatura acadêmica sobre formação de professores que reforçam a visão dicotômica entre teoria/prática. O texto de Mazeu (2014), traz como marca a organização de uma proposição para a formação de professores fundamentada pela Pedagogia Histórico-Crítica, formulada por um grupo de pesquisadores, que busca aperfeiçoá-la.

Considerando a argumentação precedente sobre os aspectos comuns no conteúdo dos artigos identificados, no período considerado, em relação aos propósitos enunciados, pelos autores, verificou-se que: 1. na maioria dos casos, ainda que de forma diferenciada, está presente a explicitação dos fundamentos da pedagogia histórico-crítica, orientando a contribuição dos autores; 2. importante parcela dos textos, independente da categoria atribuída, traz à tona a análise crítica das orientações presentes nas políticas educacionais (currículo, avaliação e formação de professores) tomando sempre como referência os fundamentos da

Pedagogia Histórico-Crítica; e 3. mostra-se diversificado o grau de elaboração propositiva apresentado.

Esse trabalho de levantamento da produção acadêmica sobre a organização do trabalho pedagógico sob a perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica deve ter continuidade, tendo em vista a produção acadêmica que sucedeu as comemorações dos 40 anos de existência da referida pedagogia, em 2019, que envolveu, por exemplo, a publicação, em 2021, da coletânea organizada por Galvão *et al*, intitulada “Pedagogia Histórico-Crítica: 40 anos de luta por escola e Democracia”. Essa coletânea, publicada em dois volumes, oferece uma vasta gama de artigos, destacando-se dentre eles os destinados às reflexões sobre o ensino de conteúdos escolares sob a perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, podendo ser considerada rica expressão da continuidade da produção acadêmica que já vinha crescendo na última década.

REFERÊNCIAS

CASTRO, T. P. **Avaliação da Aprendizagem à luz da Pedagogia Histórico-Crítica**: contribuições para formação de professores. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, Vitória, 2017, 148 f. Disponível em: <https://repositorio.ufes.br/bitstream/10/8611/1/tese_11382_Disserta%C3%A7%C3%A3o%20TAINARA.pdf>. Acesso em: 08 abr. 2018.

COUTINHO, C. N. A democracia na batalha das ideias e nas lutas políticas no Brasil de hoje. In: FÁVERO, O. *et al* (Orgs). **Democracia e a construção do público no pensamento educacional brasileiro**. Petrópolis, Vozes, 2002, p. 11-39.

DUARTE, N. O Currículo em tempos de obscurantismo beligerante. **Revista Espaço do Currículo**, [S. l.], v. 2, n. 11, p. 139-145, 2018. Disponível em: <<https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/ufpb.1983-1579.2018v2n11.39568>>. Acesso: 26 fev. 2019.

DUSI, C. S. C. O. **Os efeitos da gestão para resultados na educação**: uma análise das políticas públicas educacionais de sete estados brasileiros. Tese (Doutorado) –Pontifícia Universidade Católica do Rio de

Janeiro, Programa de Pós Graduação em Ciências Sociais Rio de Janeiro, 2017. 274f. Disponível em: <<https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/31297/31297.PDF>> . Acesso em: 22 abr. 2018.

FERNANDES, F. **A transição prolongada**: o período pós-constitucional. São Paulo, Cortez,1990.

FREITAS, L. C. de. **Reforma empresarial da educação**: nova direita, velas ideias. São Paulo, Expressão Popular, 2018.

GALVÃO, A.C.; SANTOS JÚNIOR, C. de L.; COSTA, L. Q. ; LAVOURA, .N. (Orgs). **Pedagogia Histórico-Crítica**: 40 anos de luta por escola e democracia. Campinas, SP., Autores Associados, 2021.

HIPÓLITO, A. M. Reorganização gerencialista da escola e trabalho docente. **Educação: Teoria e Prática**, v.21, n.38, p.59-78, 2011. Disponível em: <<https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/5265>>. Acesso em: 12 abr. 2013.

IANNI, O. A política mudou de lugar. **São Paulo em perspectiva**, v. 11, n. 3, p. 3-90, 1997.

MAGALHÃES, G. M. ; MARSIGLIA, A. C. G. Avaliação na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, n. 15, 2017. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9354>>. Acesso em: 28 ago. 2019.

MALANCHEN, J.; ANJOS, R. E. dos. O papel do currículo escolar no desenvolvimento humano: contribuições da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural. **Germinal: marxismo e educação em debate**, [S. l.], v. 5, n. 2, p. 118-129, 2013. Disponível em: <<https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9704>> . Acesso em: 02 out. 2017.

MALANCHEN, J. A pedagogia histórico-crítica e o currículo: para além do multiculturalismo das políticas curriculares nacionais. 2014. 234 f. Tese (doutorado) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras (Campus de Araraquara), 2014.

Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/115677>>. Acesso em: 31 jan. 2016.

MALACHEN, J. As diferentes formas de organização curricular e a sistematização de um currículo a partir da Pedagogia Histórico-crítica. In: **O trabalho Pedagógico nas disciplinas escolares**: contribuições a partir dos fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica. PAGNHOCELLI, Claudia; MALACHEN, Júlia; MATOS, Neide da Silveira Duarte de. (Organizadoras), Uberaba, Navegando.com. 2016, p 13-48. Disponível em: <<https://www.editoranavegando.com/livro-julia>>. Acesso em: 15 fev. 2018.

MALACHEN, J.; SANTOS, S. A. dos. Políticas e reformas curriculares no Brasil: Perspectiva de currículo a partir da Pedagogia Histórico-Crítica versus a Base Nacional Comum Curricular e a Pedagogia das Competências. **Rev. HISTEDBR On-line**, Campinas, v.20 1-20 e 0200172020. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8656967>> . Acesso em: 25 jan. 2021.

MARQUES, H. J.; SANTOS, F. A. Pedagogia Histórico-Crítica e avaliação externa: notas para a elaboração de uma avaliação emancipadora. **Revista Educere et Educare**, Vol. 15, N. 35, abr./jun.2020. Disponível em: <<https://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/24267>> . Acesso em: 22 mar. 2021.

MARSIGLIA, A. C. G. A pedagógica na perspectiva da pedagogia histórico-crítica prática In: MARSIGLIA, A. C. G. (org.) Associados, 2011.

_____. **Pedagogia histórico-crítica**: 30 anos. Campinas: Autores

_____. A. C. G. Origem e desenvolvimento da Pedagogia Histórico-Crítica: contribuições para educação brasileira. **Anais: X Seminário Nacional do HISTEDBR**, Campinas, 18 a 21 jul. 2016, vol. 30, p. 1986-2016. Disponível em: <<https://www.fe.unicamp.br/eventos/histedbr2016/anais/pdf/887-2711-1-pb.pdf>> . Acesso em: 31 mar. 2017.

_____. A. C. G., MARTINS, L. M.. Contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica para a formação de Professores. **Germinal**: Marxismo e

Educação em Debate, Salvador, v. 5, n. 2, p. 97-105, dez. 2013. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/125067/ISSN2175-5604-2013-05-02-97-105.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 02 abr. 2016.

MARTINS, L. M. ; PASQUALINI, J. C. O currículo escolar sob o enfoque histórico-crítico: aspectos ontológico, epistemológico, ético-político e pedagógico. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente - SP, v. 31, n.esp.1, esp.022020, p.23-37, dez. 2020. Disponível em: <<file:///C:/Users/User/Downloads/8280-30192-3-PB.pdf>> . Acesso em: 10 fev. 2021.

MARTINS, A. S.; PINA, L. D. Mercantilização da educação, escola pública e trabalho educativo: uma análise a partir da pedagogia histórico-crítica. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 20, p. e020052, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8657754>>. Acesso em: 15 abr. 2021.

MAZZEU, F. J. C. Uma proposta metodológica para formação continuada de professores na perspectiva histórico-social. Campinas, **Cad. CEDES**, vol. 19. n. 44, abr. 1998. Disponível em:<<https://artenocampo.files.wordpress.com/2014/11/mazzeu-propostametodolc3b3gica.pdf>> . Acesso em: 17 mai. 2019.

NUNES, R. L. Diferentes perspectivas sobre ser professor: a prática pedagógica sob a ótica da racionalidade técnica, do paradigma da prática reflexiva e da pedagogia histórico-crítica. **Revista Saber Acadêmico**, nº 25, p. 58-72, 2018. Disponível em: <https://uniesp.edu.br/sites/_biblioteca/revistas/20181113151822.pdf>. Acesso em: 23 fev. 2019.

OLIVEIRA, F. de. **Brasil: uma biografia não autorizada**. São Paulo, BOITEMPO, 2018.

O trabalho Pedagógico nas disciplinas escolares: contribuições a partir dos fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica. PAGNHOCELLI, Claudia; MALACHEN, Júlia; MATOS, Neide da Silveira Duarte de. (Organizadoras), Uberaba, Navegando.com. 2016. Disponível em:

<<https://www.editoranavegando.com/livro-julia>> . Acesso em: 18 jun. 2018.

RAIMANN, E. G.; CHAVES, S. R. A gestão gerencial e seus desdobramentos na educação pública estadual de Goiás. **Lapage em Revista** , vol.6, n.2, p.137-148, mai.-ago. 2020. Disponível em:<<https://lapageemrevista.editorialaar.com/index.php/lpg1/article/view/510>>. Acesso em: 24 jul.2021.

SACCOMANI, M. C. da S.; COUTINHO, L. C. S. Da formação inicial à formação continuada: contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica na busca por uma formação humanizadora. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 233-242, jun. 2015. Disponível em:<<https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/12433>>. Acesso em: 12 mar. 2019.

SANTOS, J. M. T. P. Conselhos Escolares: evidências empíricas e proposições de aprimoramento. **Anais do V Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação, VIII Congresso Brasileiro de Políticas e Administração da Educação. Política e Gestão da Educação: Discursos globais e práticas locais**. Goiânia, Goiás, 14 a 16 de setembro de 2016, s/p. Disponível em: <https://anpae.org.br/iberoamericano2016/publicacao/cntnt/artigos/eixo_1/E1_A050.html>. Acesso em: 30 jul. 2019.

SAVIANI, D. O sentido da Pedagogia e o papel do pedagogo. Revista **ANDE**, São Paulo, n. 09, p. 27-28, 1985.

_____. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. 9ª. ed. Campinas, SP., Autores Associados, 2005.

_____. Pedagogia: o espaço da educação na Universidade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 130, p. 99-134, jan./abr. 2007. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/cp/a/6MYP7j6S9R3pKLXHq78tTvj/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 28 ago. 2017.

_____. A pedagogia no Brasil: história e teoria. Campinas, SP. Autores Associados, 2008.

_____. Antecedentes, origens e desenvolvimento da pedagogia Histórico-crítica. In: **Pedagogia histórico-crítica: 30 anos**. MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (org.), Campinas, SP., Autores Associados, 2011, p. 197-225.

_____. Origem e desenvolvimento da Pedagogia Histórico-Crítica. Exposição na Mesa Redonda "Marxismo e Educação: Fundamentos Marxistas da Pedagogia Histórico-Crítica" **Anais: VII Colóquio Internacional Marx e Engels**, IFCH-UNICAMP. Jul. 2012. Disponível em: <https://www.ifch.unicamp.br/formulario_cemarx/selecao/2012/trabalhos/Demerval%20Saviani.pdf>. Acesso em: 24 set. 2015.

_____. O papel do pedagogo como articulador do Trabalho Pedagógico na sociedade do capital Palestra, Cornélio Procópio PR. 2012. Disponível em: <<http://www.ccp.uenp.edu.br/noticias/2012/1204/n101-040.pdf>>. Acesso em: 27 set. 2018.

_____. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da base nacional comum curricular. Movimento Revista de Educação. Rio de Janeiro, ano 03, n. 04, p. 54-84, 2016. Disponível em: <<https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32575>>. Acesso em: 15 out. 2019.

_____. **Pedagogia histórico-crítica**: quadragésimo ano. Campinas, SP., Autores Associados. 2019.

SILVA, S. P. da. **O processo de implementação das políticas educacionais e repercussões nas formas de gestão da escola e no processo de ensino-aprendizagem**: o Pacto pela Educação em Goiás. Tese (Doutorado) Programa de Pós-Graduação em Educação Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2014. 249 f. Disponível em: <<http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/bitstream/tede/709/1/SIMONIA%20PERES%20DA%20SILVA.pdf>>. Acesso em: 28 jul. 2019.

SILVA, M. E. **Redes de Influência em Mato Grosso – o Estado e as Parcerias Público-Privadas e a Reconfiguração da Política Educacional na Rede Estadual de Ensino**. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade

Federal de Pelotas, Pelotas, 2018. 194 f. Disponível em: <<http://guaiaca.ufpel.edu.br:8080/handle/prefix/4400>>. Acesso em: 29 set. 2019.

SILVA, L. G. A. da. Novos parâmetros de gestão na escola pública: o perfil e os sentidos meritocráticos contidos no processo de reforma educacionais na rede pública estadual de Goiás. **Jornal de Políticas Educacionais**. v. 13, n.22. junho de 2019. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/66495>> . Acesso em: 30 de mar. 2020.

VEIGA, I. P. A.: SILVA, E. F. da. (Orgs.). **Ensino Fundamental: Da LDB à BNCC**. Campinas, Papirus, 2018.

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT04.012](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT04.012)

CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA DO AGIR COMUNICATIVO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL

Vanêssa Xavier Silva Sousa

Pós-Graduada do Curso de Doutorado em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD e Professora de Educação Física do Instituto Federal do Maranhão - IFMA vanessa.xavier@ifma.edu.br.

RESUMO

O campo da Formação de Professores para Educação Especial é bastante fecundo no que rege tanto a Formação Inicial quanto a Formação Continuada e encontra-se em pleno crescimento. Assim, faz-se necessário analisar as abordagens epistemológicas que são tratadas nas pesquisas existentes para que se consiga compreender como se encontram as discussões do referido objeto de estudo na atualidade. Este artigo estabeleceu a seguinte pergunta norteadora: Quais as contribuições da Teoria do Agir Comunicativo (TAC) de Habermas no processo de Formação de Professores para a Educação Especial? O objetivo geral deste estudo é compreender as contribuições da TAC de Habermas no processo de Formação de Professores para a Educação Especial. Para alcançar o objetivo proposto, foi realizada uma pesquisa bibliográfica para uma apropriação e aprofundamento acerca da temática elencada. Como recurso metodológico, utilizou-se a base de dados "Biblioteca Digital de Teses e Dissertações - BDTD", onde os seguintes termos de busca foram selecionados: "Teoria do Agir Comunicativo", "Habermas", "Formação de Professores" e "Educação Especial". Foram encontrados 05 (cinco) resultados, onde 04 (quatro) eram teses e 01 (uma) dissertação. Após um aprofundamento de

leituras referente ao objeto de estudo deste artigo, observou-se que a formação docente no que se refere à inclusão escolar, deve ser realizada para além do treinamento técnico e deve abarcar também os aspectos atitudinais, relacionais de cunho interativo e comunicativo. A TAC dialoga com este pensamento, no sentido de ter por finalidade, proporcionar ao sujeito uma razão que o possibilite atingir a liberdade e a emancipação. Nesta perspectiva, é necessário refletir sobre como a TAC postulada por Habermas pode estabelecer contribuições e atuar como um mecanismo facilitador no processo de inclusão e assim, proporcionar um entendimento que estes aspectos linguísticos e atitudinais estabelecidos na TAC devem ser considerados no processo de Formação de Professores para a Educação Especial.

Palavras-chave: Teoria do agir comunicativo, Habermas, Formação de professores, Educação especial.

INTRODUÇÃO

A discussão sobre Formação de Professores não é algo recente no Brasil, em 1882, Ruy Barbosa criticava o contexto do ensino superior brasileiro e apontava a coerência de uma necessidade de reforma dos métodos e dos mestres (BORGES et al., 2011).

Somente após 1960 é que surge uma legislação que orienta a Formação de Professores no Brasil, no que se refere à estrutura curricular dos cursos de formação (GATTI; BARRETO, 2009).

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, ou LDB 9.394/96, muitas propostas no que tange a Formação de Professores surgiram. As primeiras adaptações nos currículos de Formação Docente surgiram em 2002, com a promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a formação de professores e posteriormente cada curso de licenciatura teve suas próprias DCN's que foram aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação (BORGES et al., 2011).

Para Viera e Pianovski (2008) a Formação de Professores constitui um elemento fundamental para se atingir os objetivos visados pela educação, uma vez que o docente, em sua prática, operacionaliza as linhas propostas pelas reformas educacionais, estas, por sua vez, devem estar adaptadas à realidade presente na sociedade em que se inserem.

No Brasil, porém, nem sempre se respeitou essa vinculação da escola à sociedade. Alguns estudos sobre a História da Educação, em particular sobre a Formação de Professores, referem, com frequência, a influência estrangeira que a permeou. Para Melo e Luz (2005) a Formação de Professores no Brasil está alicerçada na LDB de 1996, que visa criar uma identidade própria, regularizar, fazer cumprir e atender as necessidades do ensino nas suas diferentes modalidades.

A modalidade de ensino da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva é concebida como àquela cujo público-alvo foi sendo historicamente compreendido como composto por todos os alunos com as mais diversas especificidades. Em se tratando de formação docente para a inclusão, as DCN's de 2002 instituíam que os currículos dos cursos de formação de professores da educação

básica deveriam dar conta de desenvolver competências para o atendimento à Diversidade e contemplar conhecimentos sobre a inclusão de alunos com deficiência (BRASIL, 2002).

Esta falha foi corrigida com as DCN's para a formação inicial em nível superior que contempla conteúdos como direitos humanos, educação inclusiva e não somente conteúdos específicos sobre as deficiências (BRASIL, 2015).

Assim, a Formação de Professores para atendimento educacional especializado e dos demais profissionais da educação para a inclusão é uma garantia da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Contudo, apesar de considerar a formação aos profissionais da educação, quase nada tem sido proposto aos cursos de formação inicial (MICHELS, 2011).

Para Rocha-Oliveira et. al., (2019) cabe às Instituições de Ensino Superior (IES) formar, além de profissionais, sujeitos para docência capazes de pensar e atuar na vida escolar e social, inclusive, modificando, se necessário, a própria formação oferecida por esta. Contudo, as IES não têm se estruturado adequadamente para suprir a formação de futuros professores da educação básica para o processo de inclusão escolar.

Dessa forma, torna-se importante olhar para os cursos de licenciatura, pois, o currículo expressa as percepções dos professores constituintes do grupo que o elaborou, sobre que tipo de profissional deve ser formado. Assim, o contexto para o qual se pretende formar tais profissionais deve ser de suma importância, no que diz respeito às competências que devem ser desenvolvidas (VILELA-RIBEIRO; BENITE, 2011).

A Formação de Professores permite ampliar as possibilidades dos educadores, no sentido de propor uma prática docente mais coerente em relação às demandas da escolarização, promovendo assim, o desenvolvimento para todos os alunos de modo inclusivo (SOUZA; ROCHA, 2011).

Nos últimos anos, as Políticas Públicas Educacionais Brasileiras destacam reflexões e anseios no que se refere ao acesso, permanência e aprendizagem para todos, o que preconiza aspectos de uma proposta de Educação Inclusiva (BORGES; CYRINO, 2021).

Diante disso, entende-se que a Educação Especial na perspectiva inclusiva, se concretizará de fato, por meio da participação

ativa dos alunos nas diferentes atividades realizadas no contexto escolar (BAU, 2014).

Afinal, a escola configura-se como um dos principais espaços de convivência do ser humano e a escola na perspectiva inclusiva é aquela que respeita as especificidades de seu alunado, suas necessidades e potencialidades, que acolhe a Diversidade, equiparando oportunidades, buscando um desenvolvimento que ofereça qualidade (BRASIL, 2004).

Desta forma, Bisol e Valentini (2014) afirmam ser necessária a elaboração de políticas que visem apoiar a transformação dos sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, no intuito de promover a formação de gestores e educadores para garantir o direito de acesso de todos à escolarização e a educação inclusiva ser de fato uma realidade, bem como um ato emancipatório, integrativo, participativo e comunicativo.

Refletir sobre a Formação de Professores para Educação Especial na perspectiva inclusiva é de suma importância, pois se trata de uma das maiores prioridades das agendas internacional e nacional, afinal permite propor ações no sentido da preparação de professores para atuar com clareza no que tange às questões das diferenças no ambiente educacional (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2017).

A frágil formação inicial de professores que irão atuar com o Público-Alvo da Educação Especial (PAEE) no ensino regular que visa promover a educação inclusiva é uma temática que vem sendo discutida por muito tempo pela literatura e ainda desponta como uma problemática atual (VIEIRA; OMATE, 2021).

O campo da Formação de Professores para Educação Especial é bastante fecundo, no que rege tanto a formação inicial quanto a formação continuada e encontra-se em pleno crescimento. Assim, faz-se necessário analisar as abordagens epistemológicas que são tratadas nas pesquisas existentes para que se consiga compreender como se encontram as discussões do referido objeto de estudo na atualidade.

Diante da contextualização supracitada, emergiu a necessidade de compreender o processo de Formação de Professores para a Educação Especial e este artigo visa responder a seguinte pergunta norteadora: Quais as contribuições da Teoria do

Agir Comunicativo de Habermas no processo de Formação de Professores para a Educação Especial?

Assim, este estudo torna-se relevante, pois, configura-se como uma tentativa de aprofundamento sobre as temáticas da Formação de Professores (FP) e da Educação Especial (EE), por meio de um aporte epistemológico baseado na Teoria do Agir Comunicativo de Habermas, podendo contribuir para novas pesquisas relacionadas a este objeto de estudo.

Desta forma, o objetivo deste estudo é compreender as contribuições da Teoria do Agir Comunicativo de Habermas no processo de formação de professores para a educação especial.

Para a construção deste estudo, utilizou-se como percurso metodológico, uma pesquisa de natureza bibliográfica. Segundo Malheiros (2011), a pesquisa bibliográfica identifica contribuições científicas na literatura disponível sobre o tema, comparando e confrontando os resultados.

Para alcançar o objetivo deste estudo, foi realizada uma pesquisa bibliográfica para uma apropriação acerca da temática proposta. Para esta pesquisa foi utilizada a base de dados "Biblioteca Digital de Teses e Dissertações - BDTD", onde os seguintes termos de busca foram utilizados: "Teoria do Agir Comunicativo", "Habermas", "Formação de Professores" e "Educação Especial". Foram encontrados 05 (cinco) resultados, onde 04 (quatro) eram teses e 01 (uma) dissertação.

Este estudo configura-se também como uma pesquisa qualitativa que para Gerhardt e Silveira (2009) não se detém em dados numéricos e quantificáveis, mas têm como objeto de estudo os aspectos arraigados dos grupos sociais.

Para Gerhardt e Silveira (2009) os pesquisadores que fazem uso dessa abordagem, o propósito é compreender os esclarecimentos teóricos e científicos ou empíricos das coisas ou contextos, tendo como intenção a apropriação da subjetividade dos processos sociais.

Para Bastos e Keller (1995) a pesquisa científica é uma investigação metódica acerca de um determinado assunto com o objetivo de esclarecer aspectos em estudo, visando compreender a importância da pesquisa científica como mecanismo de obtenção de evidências que tenham rigor, qualidade técnica e epistemológica.

A seguir, será apresentado o referencial teórico aplicado para embasar a discussão deste artigo que foi caracterizado pelos tópicos: “Teoria do Agir Comunicativo de Habermas” e “Contribuições do Agir Comunicativo para a Formação de Professores na Educação Especial”. Estes tópicos foram pensados na tentativa de trazer à baila reflexões sobre as concepções habermasianas no processo de formação de professores para educação especial.

TEORIA DO AGIR COMUNICATIVO DE HABERMAS

Inicialmente será abordada uma breve contextualização histórica sobre Jürgen Habermas para melhor compreender sua ascensão como um grande intelectual e suas contribuições epistemológicas na atualidade.

Habermas é um filósofo e sociólogo alemão contemporâneo cujo nome está associado à Teoria Crítica da Escola de Frankfurt, que teve como principais representantes Adorno (1903-1969), Marcuse (1898-1979), Horkheimer (1895-1973) e Benjamin (1892-1940). Não obstante as diferenças de pensamento desses filósofos, um tema perpassa a obra de todos eles: a crítica radical à sociedade industrial moderna.

Segundo Aragão (1992) a Escola de Frankfurt é compreendida como “um movimento intelectual que buscou introduzir o pensamento marxista na Alemanha, depois da 1ª Guerra Mundial – mas que acabou seguindo uma linha não-ortodoxa em relação ao marxismo ‘oficial’ soviético.” (ARAGÃO, 1992, p. 11).

De acordo com Orquiza de Carvalho (2005) menciona que existem três fases históricas da Escola de Frankfurt. A primeira fase, representada pelas décadas de 20 e 30, é marcada por diversas críticas às teorias marxistas e pela influência da psicanálise freudiana; A segunda fase abrange a década de 40 até meados da década de 50 e é caracterizada por uma crescente descrença na razão emancipatória em detrimento da razão instrumental; e A terceira fase, segundo a autora, é caracterizada pelo “resgate da Razão Emancipatória e o reconhecimento de sua relatividade frente à Razão Instrumental.” (ORQUIZA DE CARVALHO, 2005, p. 10).

Segundo Aragão (1992), Habermas vinculou-se à Escola de Frankfurt quando foi convidado para atuar como assistente de

pesquisa no “Instituto de Pesquisas Sociais” de Frankfurt, então dirigido por Horkheimer e Adorno. Na época, ele já havia concluído seus estudos em Filosofia, História, Psicologia, Economia e Literatura Alemã nas Universidades de Göttingen, Zurich e Bonn, bem como já havia terminado sua tese de doutorado.

Jürgen Habermas é considerado um dos mais influentes filósofos do mundo, nasceu na Alemanha em 1929. Estudou filosofia, história, literatura e interessou-se pela psicologia e economia. Fez doutorado em filosofia e foi assistente de Theodor Adorno no Instituto de Investigação Social em Frankfurt (FRAZÃO, 2018).

Dedicou-se ao aprofundamento teórico com leituras centrais nos clássicos da literatura ocidental e nos escritos de Kant, Hegel, Marx, Weber, Freud, Horkheimer, Wittgenstein, Austin, Searle e Adorno (FRAZÃO, 2018).

Com uma formação ligada à Escola de Frankfurt, Habermas estudou sobre filosofia, economia, história, política, psicologia, direito, psicanálise, democracia e postulou um modelo da ação comunicativa que possibilitasse o desenvolvimento de estratégias que visassem uma razão consensual, onde não houvesse repressão física e sim um agir comunicativo embasado pelo melhor argumento (FRAZÃO, 2018).

Desta forma, a Teoria do Agir Comunicativo (TAC) surgiu da tentativa de Habermas em fazer uma contraposição à razão instrumental e propor o conceito de razão comunicativa. Para Frazão (2018) a TAC nasceu da tentativa de Habermas de encontrar uma saída para o fatalismo que rondava os pensadores da Escola de Frankfurt, que os levou a aceitar a ideia de que já não havia superação para o caráter instrumental da razão na sociedade capitalista moderna.

Para Habermas (2012), a razão comunicativa apresenta uma fundamentação na linguagem e o conhecimento constitui-se através da relação entre os sujeitos linguísticos. Trata-se então de uma razão intersubjetiva e não instrumental. Afinal esta relação envolve aspectos de atuação de pelo menos dois interlocutores/participantes que pretendem alcançar um único objetivo do entendimento.

Habermas (2012) busca superar o conceito de racionalidade instrumental, ampliando o conceito de razão, para o de uma razão

que contém em si as possibilidades de reconciliação consigo mesma: a razão comunicativa.

Desta forma, o agir comunicativo está relacionado a um processo de interação de pelos menos dois sujeitos capazes, através da linguagem e esta ação estabelece uma relação interpessoal que visa alcançar o entendimento na perspectiva de se alcançar um processo interpretativo de cooperação. Assim, é no agir comunicativo que se obtém a intenção de se chegar ao melhor argumento como única força admissível no processo de relação entre os interlocutores (HABERMAS, 2012).

Habermas em sua teoria mostra que verdade, liberdade e justiça apresentam-se de forma transcendental nas ações comunicativas do cotidiano, onde as comunicações entre os sujeitos, dizem respeito sempre a três mundos: o mundo objetivo das coisas; o mundo social das normas e instituições; e o mundo subjetivo de vivências e dos sentimentos (HORSTER, 1988).

“[...] a ação comunicativa baseia-se em um processo cooperativo de interpretação em que os participantes se referem a algo no mundo objetivo, no mundo social e no mundo subjetivo mesmo quando em sua manifestação só sublinhem tematicamente um destes três componentes” (HABERMAS, 1987, p. 171).

As relações com esses três mundos, citados anteriormente, estão presentes, ainda que não na mesma medida, em todas as interações sociais. Para Habermas (2012), existe também um agir estratégico que estabelece a capacidade de se produzir uma racionalidade planejada que visa direcionar o sujeito diante de um processo de modernização.

Destaca-se que o uso prático e técnico da razão instrumental compara-se a um meio de atuação nas esferas da sociedade, tanto no contexto social como no aspecto cultural, onde tanto o agir comunicativo, quanto o agir estratégico estão relacionados com a linguagem, mas somente o agir comunicativo alcança de fato, as condições necessárias de interação e de entendimento (HABERMAS, 2012).

Assim, Habermas (2012) estabelece um pensamento relacionado à ação comunicativa, onde as pessoas interagem e, através

da utilização da linguagem (a fala), organizam-se socialmente, buscando o consenso de um modelo livre de todo um contexto, ou modo de coação externa e interna.

CONTRIBUIÇÕES DO AGIR COMUNICATIVO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL

A Educação brasileira é permeada por desafios e diante desta afirmativa é interessante refletir qual o papel que o professor, bem como o processo formativo de docentes deve assumir para atender a formação do cidadão contemporâneo.

Desta forma, é de suma importância aclarar o foco da competência envolvida no cenário da Formação de Professores baseada nos “modelos de professor” estabelecido por Domingo (2003) que são: a) o professor como profissional técnico; b) o professor como profissional reflexivo; c) o professor como intelectual crítico.

Para Domingo (2003) o modelo do professor como profissional técnico é um modelo baseado na racionalidade técnica e propõe que o professor é um perito, ao qual é atribuído o caráter de um profissional técnico, responsável por aplicar na prática educacional um conjunto de teorias científicas, representadas pelas disciplinas específicas, que compõem o currículo educacional.

Segundo Domingo (2003), é necessário separar teoria e prática, pois essas dimensões do saber contribuem para um processo de hierarquização das mesmas, assim:

Esta separação pessoal e institucional entre a elaboração do conhecimento e a sua aplicação é igualmente hierárquica no seu sentido simbólico e social, já que ambas representam um diferente reconhecimento e estatuto, tanto acadêmico como social, para as pessoas que produzem os diversos tipos de conhecimentos e para quem os aplica, assentando-se, assim, numa clara divisão do trabalho. (DOMINGO, 2003, p. 61).

O modelo do professor como profissional reflexivo é entendido por Domingo (2003) como aquele que deva assumir uma postura reflexiva e problematizadora a partir de sua própria prática, aparece

como a alternativa mais aceita pela comunidade de pesquisadores frente à prática pedagógica tradicional, na qual o professor amiúde assume um papel reprodutivista, deste modo:

[...] trata precisamente de dar conta da forma como os profissionais enfrentam todas aquelas situações que não ficam resolvidas dispondo de repertórios técnicos; aquele tipo de actividades que, tal como o ensino, se caracterizam por agir sobre situações que são incertas, instáveis, singulares e nas quais há conflitos de valor. (DOMINGO, 2003, p. 72).

Domingo (2003) afirma que o modelo do professor como intelectual crítico aponta para aspectos de emancipação e autonomia docente, diante de um sistema restritivo, controlador e usurpador.

Num mundo não só plural, mas também desigual e injusto, os docentes estão sujeitos a pressões, e vivem contradições e contrariedades, das quais nem sempre é fácil sair, quanto mais captar com alguma lucidez. Como podemos reconhecer a diferença entre pluralidade e desigualdade? Será que basta a reflexão pura e simples? O que leva a pensar que a reflexão docente conduz por si só à procura de uma prática educativa mais igualitária e libertadora, e não, pelo contrário, à realização e ao aperfeiçoamento de exigências institucionais e sociais que poderiam ser injustas e alienantes? (DOMINGO, 2003, p. 91).

Assim, estes “modelos de professor”, propostos por Domingo (2003) são necessários para refletir os inúmeros aspectos atitudinais (interpessoais e sociais) do processo formativo docente.

Dentro desta perspectiva, pensar a Formação de Professores como componente importante para que uma EE na perspectiva inclusiva seja uma realidade, é propor uma reflexão sobre as relações interpessoais e sociais que acontecem na sala de aula, através da interação e da comunicação, dando ênfase à importância de se refletir sobre as variáveis pessoais do professor, no que diz respeito às atitudes sociais em relação à inclusão e às possibilidades de modificá-las (VIEIRA; OMATE, 2021).

Afinal, o professor é o responsável por conduzir o processo de ensino e de aprendizagem, bem como mediar às relações das

mais diversas naturezas que ocorrem no espaço da sala de aula (FREITAS, 2006).

A teoria da ação comunicativa de Habermas apresenta-se, em diferentes perspectivas e contextos, como fonte inspiradora de reflexões em torno de questões educativas/educacionais (Schäfer 1982; Pucci et alii. 1994; Freitag 1986; Flecha 1996; Peukert 1996; Prestes 1996; entre outros).

Nesta perspectiva, Habermas (2012) traz na Teoria do Agir Comunicativo, um aprofundamento de seus pressupostos, no sentido de se enfatizar o consenso, a verdade, a situação ideal de fala, a intersubjetividade e a contra-argumentação que são elementos de suma importância na prática docente e principalmente no que se refere aos aspectos ligados às atitudes sociais do professor e que devem ser potencializado em seu processo de formação.

“A teoria do agir comunicativo pretende demonstrar, em síntese, que as estruturas simbólicas do mundo da vida são reproduzidas normalmente e sem estorvos, através do agir comunicativo, que é uma forma de interação coordenada pela linguagem. Porque na linguagem está embutida a razão comunicativa em forma de pretensão de validade e, com ela a capacidade dos participantes da interação em produzir um consenso fundamentado argumentativamente, o qual irá motivar a sua ação” (SIEBENEICHLER, 1989, p. 153).

Para Vieira e Omate (2021, p.745), “as atitudes docentes podem decorrer de sua experiência prática e podem ser influenciadas por percepções equivocadas, preconceitos, valores ou experiências anteriores positivas ou negativas”.

Desta forma, a formação docente no que se refere à inclusão escolar, deve ser realizada para além do treinamento técnico e deve abarcar também os aspectos atitudinais, relacionais de cunho interativo e comunicativo (RODRIGUES, 2014).

A Teoria do Agir Comunicativo dialoga com este pensamento, no sentido de ter por finalidade, proporcionar ao sujeito uma razão que o possibilite atingir a liberdade e a emancipação. Assim, emerge também uma reflexão sobre a razão comunicativa e a racionalidade, onde ocorre uma compreensão sobre a dimensão processual dos

interlocutores de determinado processo na tentativa de entender o mundo como objeto social e subjetivo (HABERMAS, 2012).

Destaca-se que a Teoria do Agir Comunicativo de Habermas, tem uma relação próxima com os aspectos atitudinais dos docentes que trabalham com o Público-Alvo da Educação Especial. Assim, as atitudes sociais estão relacionadas a algum objeto comunicativo e atitudinal que podem ser positivas, ou negativas neste processo relacional. Nesta perspectiva, estabelece-se três elementos necessários para que uma educação inclusiva seja de fato uma realidade. Os elementos são: Cognitivo - conhecimento sobre o objeto atitudinal; Afetivo - sentimentos favoráveis, ou desfavoráveis ao objeto atitudinal; Comportamental - ações do sujeito direcionadas ao objeto atitudinal (VIEIRA; OMATE, 2021).

A relação entre atitudes sociais e variáveis que possam determinar o planejamento de capacitação de professores para o ensino inclusivo de estudantes Público Alvo da Educação Especial (PAEE), devem ser melhores evidenciados nos processos formativos (RODRIGUES, 2014).

Desta forma, é necessário que os processos formativos levem em consideração, mecanismos que permitam ao docente obter o autoconhecimento e que permitam o mesmo buscar mudanças de comportamentos que sejam eficazes para o processo de ensino e de aprendizagem dentro de um contexto de uma razão comunicativa. (VIEIRA; OMATE, 2021).

Para exemplificar esta afirmativa na Teoria do Agir Comunicativo, Habermas (2012) afirma que é possível utilizar a metáfora de que a razão comunicativa encontra como solo para sua existência o mundo vivido, mundo este regido pelas relações comunicativas entre os sujeitos capazes de fala e de ação e articulado em três componentes: a personalidade, a sociedade e a cultura.

Porém, o que se percebe é que os cursos de formação de professores não têm contemplado às atitudes sociais dos docentes em relação à inclusão e focam exclusivamente na aquisição de conhecimentos e habilidades para o uso de recursos didático-pedagógicos especiais (FREITAS, 2006).

“É necessário aguçar a capacidade do professor de refletir sobre a sua própria prática, autoavaliar-se e reconstruir suas

condutas com autonomia, em conformidade com a realidade que se apresenta na sala de aula” (VIEIRA; OMATE, 2021, p.750).

Para que a Educação Inclusiva seja uma possibilidade real no âmbito educacional, inúmeras ações devem ser realizadas e não somente “treinamento” de professores. Os professores necessitam de ações colaborativas que permitam a aquisição de novas habilidades sociais e que produzam mudanças positivas nas atitudes sociais dos mesmos, principalmente no campo nas relações, interações e mecanismos comunicativos (FREITAS, 2006; RODRIGUES, 2014; VIEIRA & OMATE, 2021).

Dessa forma, não se trata de negar a própria modernidade na sua totalidade, mas sim identificar os desvios de seu projeto, sustentado por um outro paradigma – o da ação comunicativa – o qual tem orientações mais emancipatórias da razão (HABERMAS, 2012).

Para o frankfurtiano, Habermas, ser racional não significa tão somente alguém que tenha conhecimento, uma grande reserva de saber, mas também alguém que saiba se comunicar. “Racional tem menos a ver com capacidade cognitiva, mas se relaciona com quem também sabe usar da linguagem” (HABERMAS, 2012, p. 31).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para se realizar uma inclusão de verdade e garantir a aprendizagem de todos os alunos na escola regular é preciso fortalecer a Formação dos Professores para a Educação Especial e criar uma boa rede de apoio entre alunos, docentes, gestores escolares e famílias.

Ações voltadas para a Formação de Professores devem evidenciar as variáveis pessoais dos docentes, pois refletem a visão de mundo e de educação dos mesmos.

Desta forma, para além de medidas relacionadas às políticas educativas que tornam possível o acesso ao ambiente escolar, é necessário pensar processos pedagógicos que permitam uma efetiva participação nos mais diversos contextos, bem como a organização de metodologias que possibilitem a aprendizagem de todos por meio de uma verdadeira ação comunicativa que permita oportunizar o que se preconiza no processo de inclusão escolar do Público-Alvo da Educação Especial (PAEE).

E assim, assegurar o direito a uma educação para todos de forma inclusiva e de qualidade, onde se procura atingir um desenvolvimento de competências facilitadoras da participação, da cidadania, libertária e emancipatória.

Nesta perspectiva, este estudo trouxe uma reflexão sobre como a Teoria do Agir Comunicativo (TAC), postulada por Habermas pode estabelecer contribuições e atuar como um mecanismo facilitador no processo de inclusão e assim, proporcionar um entendimento que estes aspectos linguísticos e atitudinais elencados na TAC devem ser considerados no processo de Formação de Professores para a Educação Especial.

Este estudo não pretendeu ser uma aplicação mecânica da teoria da ação comunicativa de Habermas em uma situação empírica no campo educacional.

A intenção é buscar, nessa teoria, subsídios para fundamentar e orientar uma ação interdisciplinar que tenha como base uma interação dialógica, sem perder, no entanto, a vinculação com a totalidade do pensamento de Habermas.

Destaca-se aqui que novos estudos devem ser realizados sobre esta temática, na tentativa de se ampliar o campo teórico deste objeto de estudo para que contribuições sejam alcançadas com o intuito de alavancar novas evidências.

REFERÊNCIAS

ARAGÃO, Lúcia Maria de Carvalho. **Razão comunicativa e teoria social crítica em Jürgen Habermas**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1992.

BASTOS, C. L.; KELLER, V. **Aprendendo a aprender**. Petrópolis: Vozes, 1995.

BAÚ, Marlene Alamini. Formação de professores e a educação inclusiva. **Revista Eletrônica Científica Inovação e Tecnologia Universidade Tecnológica Federal do Paraná Câmpus Medianeira**. v. 02, n. 10, p 49 – 57. 2014. ISSN 2175-1846 http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S14136538201400020000_6&lng=pt&nrm=iso . Acesso em: 15 nov. 2021.

BISOL, C. A.; VALENTINI, C. B. Objeto virtual de aprendizagem incluir: recurso para a formação de professores visando à inclusão. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 20, n.

2, p. 223-234, jun. 2014. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141365382014000200006&lng=pt&nr-m=iso. Acesso em: 15 nov. 2021.

BORGES, Fábio Alexandre; CYRINO, Márcia Cristina de Costa Trindade. análise de investigações brasileiras que discutem a formação inicial de professores em uma perspectiva inclusiva. **Revista Areté | Revista Amazônica de Ensino de Ciências**, [S.l.], v. 15, n. 29, p. 1 - 21, mar. 2021. ISSN 1984-7505. Disponível em: <http://periodicos.uea.edu.br/index.php/arete/article/view/2081>. Acesso em: 15 nov. 2021.

BORGES, Maria Cecília; AQUINO, Orlando Fernández; PUENTES, Roberto Valdez. Formação de professores no Brasil: história, políticas e perspectivas. **Revista HistedBR on-line**, Campinas, nº 42, p. 94-112, jun. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada**. Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação.

BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Especial. Educação Inclusiva: v. 3: a escola / coordenação geral SEESP/ MEC; organização Maria Salete Fábio Aranha**. Brasília, 2004.

DOMINGO, José Contreras. **A autonomia da classe docente**. Porto, Portugal: Porto, 2003. 208 p.

FRAZÃO, Dilva: **Biografia de Jürgen Habermas**. Ebiografia, 2018. Disponível em: https://www.ebiografia.com/jurgen_habermas. Acesso em: 08 de nov. de 2021

FLECHA, Ramón. **As novas desigualdades educativas**. In: Novas perspectivas críticas em Educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

FREITAG, Barbara. **A teoria crítica: Ontem e hoje**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

FREITAS, S. N. **A formação de professores na educação inclusiva: construindo a base de todo o processo**. In D. Rodrigues (Org.), Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva (pp. 162-182). São Paulo: Summus, 2006.

GATTI, B.A.; BARRETO, E.S.S. **Professores: aspectos de sua profissionalização, formação e valorização social**. Brasília, DF: UNESCO, 2009. (Relatório de pesquisa).

GERHARDT, Tatiane Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre, RS: Editora da UFRGS, 2009.

HABERMAS, Jürgen. **Teoría de la acción comunicativa, II**. Crítica de La razón funcionalista. Madrid, España: Taurus, 1987.

HABERMAS, Jürgen. **Teoria do agir comunicativo** (Trad. Paulo AstorSoethe e revisão de Flávio Beno Siebeneichler). São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012. 2v.

HORSTER, Detlef et alii. **Habermas zur Einführung**. Hamburg: Soak, 1988.

MALHEIROS, B. **Metodologia da pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: LTC, 2011.

MELO P. A; LUZ R. J. P. **Formação docente no Brasil**. Instituto de pesquisa e estudos em administração universitária UFSC, Florianópolis 2005.

MICHELS, M. H. (2011). O que há de novo na formação de professores para a Educação Especial. **Revista Educação Especial**, 24(40), 219–232. <https://doi.org/10.5902/1984686X2668>

OLIVEIRA, Ana Flávia Teodoro de Mendonça; ARAÚJO, Clarissa Martins. A formação de professores para educação inclusiva no portal do professor do mec: discurso inclusivo x discurso médico. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, nº. 140; p.829-846, jul.-set., 2017. Disponível em: <https://www-periodicos-capes-gov-br.ez364.periodicos.capes.gov.br/index.php/buscaador-primo.html> , Acesso em 15 nov. 2021.

ORQUIZA DE CARVALHO, Lizete Maria. **A educação de professores como formação cultural**: a constituição de um espaço de formação na interface entre a universidade e a escola. 2005. 272 f. Tese de livre docência – Faculdade de Engenharia de Ilha Solteira, Universidade Estadual Paulista, Ilha Solteira, 2005.

PEUKERT, Helmut. Problemas básicos de uma teoria crítica da educação. **Educação & Sociedade** nº 56. Campinas: Cedes/Papirus, 1996, pp. 412-430.

PRESTES, Nadja M. Hermann. **Educação e racionalidade: Conexões e possibilidades de uma razão comunicativa na escola**. Porto Alegre: Edipucrs, 1996.

PUCCI, Bruno et alii. **Teoria crítica e educação - A questão cultural na Escola de Frankfurt**. Petrópolis: Vozes, 1994.

ROCHA-OLIVEIRA, R., DIAS, V. B., & SIQUEIRA, M. (2019). Formação de Professores de Biologia e Educação Inclusiva: Índícios do Projeto Acadêmico Curricular. **Revista Brasileira De Pesquisa Em Educação Em Ciências**, 19, 225–250. <https://doi.org/10.28976/1984-2686rbpec2019u225250>

RODRIGUES, R. Os desafios da Equidade e da Inclusão na formação de professores. **Revista nacional e internacional de educación inclusiva**, 7(2), 5-21, 2014.

SCHÄFER, Karl H. e SCHALLER, Klaus. **Ciência educadora crítica e didática comunicativa**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1982.

Siebeneichler, F. B. **Jürgen Habermas: razão comunicativa e emancipação**. Rio de Janeiro, RJ: Tempo Brasileiro, 1989

SOUZA, M. P. R.; ROCHA, M. L. **Políticas educacionais: legislação, formação profissional e participação democrática**. In: FACCI, M. G. D.; MEIRA, M. E. M.; TULESKI, S. C. A exclusão dos incluídos: uma crítica da psicologia da educação à patologização e medicalização dos processos educativos. Maringá: Eduem, 2011. p. 345-370.

VIEIRA A. M.; PIANOVSKI D. **História da formação de professores no Brasil: O primado das influências externas**, 2008.

VIEIRA, Camila Mugnai; OMOTE, Sadao. Atitudes Sociais de Professores em Relação Inclusão: Formação e Mudança. **Revista Brasileira de Educação Especial [online]**, v. 27, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e0254>. Acesso em 10 nov. 2021.

VILELA-RIBEIRO, E. B., & BENITE, A. M. C. Sobre a educação inclusiva na formação de professores de Ciências: a tessitura dos currículos praticados. **Acta Scientiarum Education**, 33(2), 239-245, 2011. <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v33i2.14407>.

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT04.013](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT04.013)

A REINVENÇÃO DOS ESTÁGIOS NA FORMAÇÃO EM PSICOLOGIA: EFEITOS DO ENSINO REMOTO NA PRÁTICA DOCENTE

Guaira Moreira Camilo de Melo Dutra

Doutoranda em Psicologia Clínica pela Universidade Católica de Pernambuco – UNICAP. Professora de psicologia na UNIFACISA, guairamelo@gmail.com

RESUMO

A Lei federal n.º 11.788/2008 preconiza a oferta de estágios na educação superior enquanto instrumentos pedagógicos de desenvolvimento profissional. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em psicologia, as Instituições de Ensino Superior devem assegurar a oferta de estágios supervisionados básicos e específicos para possibilitar o desenvolvimento de conhecimentos, competências e habilidades para a prática profissional. Com o objetivo de aproximar os alunos à atuação profissional, as visitas institucionais se apresentam como o primeiro contato dos estudantes com o campo. Durante os anos de 2020 a 2021, a pandemia de COVID-19 impôs às IES a rápida implementação do ensino emergencial remoto que substituiu os encontros presenciais pelo uso de Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs). Diante deste cenário, as práticas de estágio foram suspensas até abril de 2020 quando o Parecer CNE/05 2020 do MEC passa a autorizar suas realizações por meios remotos. Para muitos estudantes de psicologia, os estágios foram reduzidos a entrevistas virtuais com profissionais. No meio docente, interrogava-se quanto ao que poderia ser proposto ao ensino de estágios, sem gerar maiores comprometimentos à formação dos futuros profissionais. Em 2022, o retorno das práticas presenciais apresentou um novo contexto

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT04.013](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT04.013)

A REINVENÇÃO DOS ESTÁGIOS NA FORMAÇÃO EM PSICOLOGIA:
EFEITOS DO ENSINO REMOTO NA PRÁTICA DOCENTE

ao planejamento acadêmico dos orientadores de estágio, o grande aumento de solicitações por parte de instituições públicas por estagiários de psicologia para auxiliar a escoar as demandas acumuladas nos últimos 2 anos. Os desafios e reinvenções no ensino de estágio em psicologia neste último biênio apontam para novos rumos na formação de futuros psicólogos.

Palavras-chave: Estágio supervisionado, Ensino remoto, Prática docente, Formação em Psicologia.

INTRODUÇÃO

Cora Coralina em seu poema Exaltação de Aninha¹, questiona: “*Meu jovem Professor, quem mais ensina e quem mais aprende? O professor ou o aluno?*”. Para a educação tradicional e verticalizada, o lugar do professor não seria o de aprendiz, uma vez que esta tradição, nomeada por Paulo Freire de bancária, se caracterizaria como “um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador, o depositante” (FREIRE, 1996, p. 57). No entanto, Cora Coralina prossegue sugerindo a relação horizontal desta educação com a qual concordamos: “*Feliz é o professor que aprende ensinando*”.

Acreditando que tanto a formação discente quanto docente requer a “ação” coletiva como principal componente, apresentamos um relato de experiência da prática docente e de supervisão de uma disciplina de Estágio Básico no Curso de Psicologia de modo a discutir os efeitos do ensino remoto no planejamento das ações e práticas.

O termo “estágio”, do latim, *stare* (estar em um lugar), sempre esteve vinculado à ideia da aprendizagem posta em prática num adequado local sob supervisão (COLOMBO, BALLÃO, 2014). A Lei federal n.º 11.788/2008 preconiza a oferta de estágios na educação superior no Brasil enquanto instrumentos pedagógicos de desenvolvimento profissional e estabelece:

Art. 1º Estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos.

§ 1º O estágio, como ato educativo escolar supervisionado, deverá ter acompanhamento efetivo pelo professor orientador da instituição de ensino e por supervisor da parte concedente, comprovado por

1 Cora Coralina, em “Ainda Aninha...”, no livro “Vintém de cobre: minhas confissões de Aninha”. 6ª ed., São Paulo: Global Editora, 1997, p. 151.

vistos nos relatórios referidos no inciso IV do caput do art. 7º desta Lei e por menção de aprovação final. (MINISTÉRIO DO TRABALHO E EMPREGO, 2008)

Desta forma, toda prática de estágio no ensino superior, seja ele obrigatório (pré requisito para obtenção do diploma) ou não obrigatório (opcional, acrescido à carga horária curricular), requer a supervisão de um professor docente da instituição de ensino superior e de um profissional técnico da instituição em que é realizado.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia (MEC, 2011), os estágios supervisionados apresentam-se em duas modalidades: básico e específico. Sendo o estágio básico responsável pelo desenvolvimento de práticas integrativas das competências e habilidades previstas no núcleo comum. Na experiência aqui relatada, nos debruçaremos especificamente sobre o estágio supervisionado básico voltado para as práticas nas políticas públicas de saúde e os impactos do uso das tecnologias em seu planejamento e execução.

As práticas educacionais são processos em constante atualização, transformando e sendo transformadas pelas novas demandas sociais. Há décadas, o uso de ferramentas digitais a serviço dos processos educacionais se mostra uma estratégia que enriquece o processo de formação discente ao mesmo tempo em que solicita ao docente a plasticidade para adaptar-se a novas tecnologias. Foi assim com o uso de fitas e videocassetes, televisores, computadores e CD-ROMs e, nas últimas duas décadas e meia, a internet e todas as suas plataformas e sites.

Além do ensino teórico em cursos técnicos e superiores, as práticas de estágio também foram alcançadas pelas ferramentas digitais, embora ainda sejam caracteristicamente “manuais” em boa parte das ciências humanas. No entanto, o contexto excepcional da crise sanitária que submeteu todo o mundo a “fechar as portas” de casa entre os anos 2020 e 2021, demandou, emergencialmente, que até mesmo as práticas de estágio se adaptassem à distância e ao universo online.

Este período foi marcado por uma corrida docente em busca de atualizações digitais e adaptação ao manejo das TICs – Tecnologias da Informação e Comunicação. O “aprender na prática” foi imposto a grande parte dos professores e gestores de instituições de ensino

superior, exigindo a alteração de projetos pedagógicos e planejamentos didáticos por todo país. A adesão ao ensino emergencial remoto, somou-se ao ensino à distância já bem estabelecido por muitas instituições, criando um divisor de águas entre as práticas docentes pré e pós período pandêmico da covid-19.

Diante disto, compreendendo o fazer pedagógico enquanto um trabalho coletivo, a partilha de experiências docentes se apresenta como fundamental para a construção e reestruturação curricular. Para propor uma educação crítica e criativa como preconizava Paulo Freire, é preciso que o professor não se recolha ao mero lugar de aplicador de novas tecnologias (GADOTTI, 2013). Para que a relação professor-aluno não perca lugar para a relação professor-computador, é preciso discutir este novo lugar ocupado por docentes e alunos no universo digital.

Deste modo, apresentaremos os desafios da prática docente nas adaptações dos planejamentos de uma disciplina de estágio básico em psicologia durante o período de ensino emergencial remoto entre os anos de 2020 e 2021, em contraponto com as ações presenciais da mesma disciplina na modalidade prática em 2022.

A disciplina de Estágio Básico 1 é ministrada durante o quarto período do curso de Psicologia, sendo a primeira de quatro disciplinas de estágios básicos que têm a função de apresentar ao aluno de psicologia os campos de atuação da psicologia nas áreas de saúde, educação, social e do trabalho. O objetivo da disciplina que será apresentada neste relato é de proporcionar conhecimento acerca da atuação do profissional de psicologia nas Políticas Públicas de saúde. Especificamente a atuação nas Unidades Básicas de Saúde, nos Centros de Atenção Psicossocial e nos Hospitais.

Deste modo, é esperado que o aluno, ao debruçar-se sob os referenciais teóricos e técnicos da profissão e, posteriormente, confrontar-se com a realidade das práticas psicológicas nas políticas públicas de saúde, desenvolva as seguintes competências, preconizadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia (MEC, 2011):

I - analisar o campo de atuação profissional e seus desafios contemporâneos;

II - analisar o contexto em que atua profissionalmente em suas dimensões institucional e organizacional, explicitando a dinâmica das interações entre os seus agentes sociais;

III - identificar e analisar necessidades de natureza psicológica, diagnosticar, elaborar projetos, planejar e agir de forma coerente com referenciais teóricos e características da população-alvo;

X - relacionar-se com o outro de modo a propiciar o desenvolvimento de vínculos interpessoais requeridos na sua atuação profissional;

XV - saber buscar e usar o conhecimento científico necessário à atuação profissional, assim como gerar conhecimento a partir da prática profissional.

(MEC, 2011)

Tendo em vista, serem tais competências indispensáveis para a formação de um profissional ético e preparado na psicologia e adquiridas através das práticas presenciais de estágio, surge a preocupação: como desenvolver um novo plano de estágio básico em psicologia diante do cenário da suspensão das atividades de diversos setores e dos atendimentos remotos em razão da pandemia de Covid-19, de modo a evitar maiores prejuízos para o desenvolvimento destas e outras competências e habilidades ao aluno?

METODOLOGIA

Este relato de experiência apresenta dois momentos da disciplina Estágio Básico 1 em Políticas Públicas e Saúde de um curso de Psicologia no interior da Paraíba. Primeiramente será discutida a realização desta disciplina durante o período do Ensino Remoto Emergencial em decorrência da Pandemia de Covid-19 durante os anos de 2020 e 2021. O segundo momento, registrará as atividades desta mesma disciplina após a volta dos encontros presenciais no ano de 2022.

A disciplina é ministrada a alunos do quarto período e é estruturada de modo a ofertar aulas teóricas e práticas através de aulas dinâmicas sobre o histórico das políticas públicas de saúde no Brasil e as orientações técnicas para atuação de psicólogos nestas

políticas, planejamento das visitas e instrumentos que serão utilizados, além de visitas técnicas às Unidades Básicas de Saúde (UBS), Centros de Atendimento Psicossocial (CAPS), Ambulatórios de Saúde e Hospitais onde são realizadas entrevistas e observações para elaboração de propostas de intervenção nos locais, onde os alunos participam de, em média, 4 vivências práticas, orientadas pela professora supervisora e por profissionais de psicologia das instituições visitadas.

A observação participante se configura, nesta disciplina, como método ideal para a imersão nas práticas das instituições, conhecendo de perto, além do trabalho dos profissionais, também o público atendido, servindo de coleta de dados para a construção de relatório das visitas, juntamente com portfólio em que o aluno apresenta um relato subjetivo das impressões das atividades realizadas.

Analisando o feedback dado pelos alunos do estágio remoto e do estágio presencial em sala de aula e nos relatórios produzidos, é possível observar se, de fato, houve diferenças quanto aos contatos com a realidade profissional e a oportunidade de serem agentes em suas **formações** acadêmicas.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O estágio oferece ao educando a oportunidade de colocar em prática o conhecimento construído nas aulas teóricas, sob a supervisão de um profissional da área que irá orientar e corrigir o estagiário em todas as atividades desenvolvidas, para que no momento em que estiver atuando como profissional, este possa aplicar a experiência adquirida, e assim esteja menos sujeito a possíveis falhas no cumprimento de suas atribuições. (COLOMBO, BALLÃO, 2014, p. 173)

Em 17 março de 2020, diante do avanço da pandemia de Covid-19 pelo Brasil e a consequente exigência imposta do isolamento social como medida de prevenção em saúde, as instituições de educação superior brasileiras sofreram uma urgente e radical mudança quanto ao processo de ensino. Na ocasião, o Ministério da Educação, seguindo orientações do Ministério da Saúde, publicou a Portaria Nº 343 que autoriza,

“em caráter excepcional, a substituição das disciplinas presenciais, em andamento, por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação, nos limites estabelecidos pela legislação em vigor, por instituição de educação superior integrante do sistema federal de ensino” (MEC, 2020, Art. 1º).

A substituição das disciplinas presenciais pelo ensino remoto, no entanto, não atingiu de modo semelhante as disciplinas de estágio que, em um primeiro momento, foram vedadas de serem realizadas de modo digital. A portaria que tinha duração de 30 dias, foi atualizada pela Portaria Nº 544, de 16 de junho de 2020 que dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19. Neste entremeio, as discussões sobre as perdas quanto as práticas de estágio resultaram no Parecer CNE/05 2020 que dispõe sobre novas formas de organização do trabalho, possibilitando o emprego do teletrabalho para as atividades não presenciais de estágios e outras atividades práticas. Com isto, passaram a ser flexibilizadas as práticas de estágio de forma on-line, desde que devidamente justificadas no projeto pedagógico do curso.

A Portaria Nº 544, de 16 de junho de 2020 do Ministério da Educação estabelece que, até 31 de dezembro de 2020 estão autorizadas a realização de práticas, estágios e laboratórios por meios remotos, desde que obedeçam as DCNs, sejam aprovados institucionalmente e incluso nos Projetos Pedagógicos:

§ 3º No que se refere às práticas profissionais de estágios ou às práticas que exijam laboratórios especializados, a aplicação da substituição de que trata o caput deve obedecer às Diretrizes Nacionais Curriculares aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação - CNE, ficando vedada a substituição daqueles cursos que não estejam disciplinados pelo CNE.

§ 4º A aplicação da substituição de práticas profissionais ou de práticas que exijam laboratórios especializados, de que trata o § 3º, deve constar de planos de trabalhos específicos, aprovados, no âmbito institucional, pelos colegiados de cursos e apensados ao projeto pedagógico do curso. (MEC, 2020)

Assim, o Conselho Federal De Psicologia (2020) traz a cronologia de todas as portarias e pareceres que, ao longo de 2020, período mais crítico da pandemia do novo coronavírus, foram responsáveis pelas alterações e adaptações do ensino de estágio:

Março/2020:

- Portaria MEC 343/2020: Autoriza transposição de atividades presenciais nos Cursos Superiores para meios remotos, vetando a realização de práticas, estágios e laboratórios de forma remota.
- Nota ABEP/CFP/FENAPSI sobre Atividades Acadêmicas no Contexto da Pandemia.

Abril/2020:

- Parecer CNE/05 2020: Sugere flexibilização da oferta de práticas, estágios e laboratórios no ensino superior em meios remotos.

Junho/2020:

- Carta de recomendações CFP/ABEP sobre estágios por meio remoto.
- Portaria MEC 544/2020: Autoriza realização de práticas, estágios e laboratórios por meios remotos.
- Seminários Regionais ABEP/ CFP/CRPs, Núcleos ABEP com coordenadoras/es, docentes, estudantes, para discutir a pertinência das práticas e estágio emergencial remoto nos Cursos de Psicologia.

Julho/2020:

- Seminário Nacional CFP/ABEP: Estágio em Psicologia no contexto da pandemia e da Portaria MEC 544/2020.

Apesar das mudanças gradativas nas autorizações quanto às práticas de estágio, os desafios foram para além das instituições de ensino superior. A quase totalidade das prefeituras e secretarias de saúde da macrorregião suspenderam os serviços presenciais. Desta forma, os atendimentos psicológicos e atividades em grupo foram as mais prejudicadas. Oficinas terapêuticas, vivências e grupos terapêuticos foram suspensos nos serviços públicos de saúde.

Os serviços essenciais passaram a autorizar visitas apenas de estudantes concluintes em estágio supervisionado, devido a obrigatoriedade desta prática para a conclusão do curso e a crescente e urgente demanda por profissionais nestes serviços. Assim, apesar das aprovações do Ministério da Educação e do Conselho Federal de Psicologia, não houve abertura para visitas técnicas dos estudantes dos estágios básicos.

O que fazer diante desta realidade? Como transformar uma disciplina focada em atividades práticas no campo em uma prática “virtual”? Como manejar a questão da ética profissional? Os alunos têm um ambiente adequado para manter o sigilo em atividades online? Afinal, o que pode ser realizado e ensinado sem significar perda de qualidade científica, ética e técnica da formação? Esses foram os principais questionamentos que perpassaram a imposta necessidade de reinvenção dos planejamentos de estágios básicos.

Diante deste campo fechado para ações, buscando modos de reduzir possíveis prejuízos à formação dos alunos, as atividades práticas foram substituídas por entrevistas online com os profissionais das políticas públicas de saúde. A rede de assistência à saúde e a rede de atenção psicossocial se conectaram às redes de internet e, através de programas de vídeo chamadas foram realizadas rodas de conversas e entrevistas com psicólogas atuantes em Hospitais, CAPS e Policlínicas.

O contato ao vivo com a realidade dessas instituições, infelizmente, deixou de ser experienciado por duas turmas consecutivas de Estágio Básico em Políticas Públicas e Saúde. Coube ao imaginário de cada aluno, ilustrar na mente as experiências compartilhadas por cada profissional entrevistado.

No ano de 2022, embora a pandemia da covid-19 não tivesse ainda se dissipado, os avanços da vacinação permitiram a abertura do campo e, conseqüentemente, a volta às práticas presenciais. No entanto, neste momento, foi observado o movimento contrário: as grandes demandas acumuladas durante os anos de 2020 e 2021 resultaram não apenas na abertura de novos campos de estágio, como em uma persistente - e urgente- solicitação por parte das instituições, sobretudo das públicas, de estagiários de psicologia para auxiliar a escoar as demandas.

Diante disto, nos deparamos com novos desafios: Boa parte das demandas por estagiários de psicologia eram relacionadas à solicitação de atendimentos individuais, de modo a suprir a falta de profissionais nos serviços, atividade esta que pode ser realizada apenas pelos alunos de estágio supervisionado específico, a partir do oitavo período do curso. Por estarem ainda no início do curso, tendo cursado pouco mais que as disciplinas básicas, os alunos do quarto período, ainda não dispõem de autonomia técnica e teórica para conduzir sozinho atividades de avaliação psicológica, grupos terapêuticos, entre outras atividades demandadas pelo campo.

As visitas técnicas, neste segundo momento, foram realizadas na Maternidade Pública, no CAPSi de Intervenção Precoce, CAPSADIII infanto-juvenil, Hospital da Criança e do Adolescente, Emergência Psiquiátrica, Hospital de Emergência e Trauma, Ambulatório de Saúde Integral para Travestis e Transexuais e Unidade Básica de Saúde.

As práticas propostas às instituições procuradas foram atividades de educação em saúde voltadas para prevenção e promoção de saúde e participação nas atividades programadas pelos profissionais do local. Assim, as principais atividades experienciadas pelos serão aqui apresentadas.

Junto à equipe, crianças e familiares atendidos pelo CAPSi, os alunos colaboraram com atividades recreativas e oficinas alusivas ao dia da luta antimanicomial realizadas em um parque da cidade.

Na Maternidade Municipal, os estagiários realizaram oficinas voltadas às mães cujos filhos se encontravam internados na UTI, ouvindo suas angústias e discutindo sobre expectativas e cuidado de si, além de ofertarem fotos das mães com seus bebês na UTI como lembrança daquele momento de esperança e cuidados.

No Ambulatório de Saúde Integral para Travestis e Transexuais, os alunos participaram do grupo de vivências já conduzido no local, propondo o projeto com temática inspirada pelo apelo expressado na música AmarElo² de Emicida: “Permita que eu fale, não as minhas cicatrizes, se isso é sobre vivência, me resumir à sobrevivência, é roubar um pouco de bom que vivi” para pensar em espaços de fala e

2 Composição: Felipe Vassao, Emicida, Dj Duh, 2019.

“sobre vivências”. Os alunos propuseram e conduziram as vivências “Onde você guarda seus afetos?” e “Jogando meu corpo no mundo” onde foi proporcionando um momento de escuta acerca dos afetos guardados e partilhados e os corpos trans como corpos políticos.

Na UBS, foram realizadas atividades voltadas para o evento temático do Outubro Rosa, focando no público das mulheres atendidas pela equipe. Trabalhando a relação com o corpo e autoestima, foi trabalhado de modo dinâmico sobre a importância de conhecer o próprio corpo para poder reconhecer os alertas emitidos por este. Através da dinâmica “Meu corpo, meu tempo, meu templo”, foi trabalhada a importância de reservar momentos para o autocuidado com o corpo e trechos de música que ressaltam a força e empoderamento feminino.

E, por último, Na Emergência Psiquiátrica, os alunos, supervisionados pela equipe local e pela orientadora de estágio, realizaram atividades recreativas e terapêuticas com os usuários em internação. Atividades como Jogos de estimulação cognitiva, Modelagem com Massinha, Desenho Livre, Pintura de Mandalas, Brincadeiras ao ar livre e oficinas terapêuticas receberam excelente feedback por parte dos usuários e da coordenação local.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante destas experiências, o questionamento que resta é: haveria como mensurar as lacunas que o adiamento do contato com cotidiano profissional deixou na formação de futuros psicólogos? Os impactos do contato com o campo na formação dos alunos são inegáveis. Mas o relato virtual dos profissionais também apresenta o contato com o campo.

Foi observado que as práticas possibilitaram aos alunos, além do conhecimento da realidade do campo e acompanhar de perto o trabalho e os desafios das equipes multiprofissionais, a oportunidade de exercitarem o trabalho em grupo, planejamento de atividades, exercício da ética profissional e da escuta. Ganhos que não puderam ser alcançados na versão remota do estágio.

Com estas experiências, vemos que os desafios e reinvenções no ensino de estágio em psicologia neste último biênio apontam para novos rumos na formação de futuros psicólogos. Os tempos

atuais e as novas gerações de alunos demandam renovação das práticas docentes. O ensino híbrido, unindo espaços online e presenciais se mostra uma ferramenta a serviço do avanço do ensino de estágio.

As Tecnologias de Informação e Comunicação são ferramentas auxiliares que não ficarão mais de fora do processo ensino-aprendizagem, mesmo com as aulas e práticas 100% presenciais. São ferramentas que colaboram com o planejamento, organização, fixação e execução dos conteúdos e técnicas.

As atividades digitais permite aos alunos maior objetividade na elaboração dos trabalhos teóricos e relatórios construídos em grupo. Abrem novas possibilidades o planejamento da execução das atividades. A realização de entrevistas e rodas de conversa com os profissionais locais acontecem sem maiores interrupções habituais do campo de trabalho. Permitem, inclusive reunir profissionais de diferentes instituições para uma mesma conversa, compartilhando experiências de diferentes atuações.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 set. 2008.

BRASIL. MINISTÉRIO DA SAÚDE. SECRETÁRIA EXECUTIVA. **Sistema Único de Saúde (SUS):** princípios e conquistas. Brasília: Ministério da Saúde, 2000.

BRASIL. MINISTÉRIO DA SAÚDE. CONSELHO NACIONAL DO MINISTÉRIO PÚBLICO. **Atenção psicossocial a crianças e adolescentes no SUS:** tecendo redes para garantir direitos. Brasília: Ministério da Saúde, 2014.

COLOMBO, I. M.; BALLÃO, C. M. **Histórico e aplicação da legislação de estágio no Brasil.** Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 53, p. 171-186, jul./set. 2014. Editora UFPR

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Carta de Serviços Sobre Estágios e Serviços-Escola.** Brasília, Setembro/2013.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Práticas e estágios remotos em Psicologia no contexto da pandemia da covid-19:** recomendações. Brasília: CFP, 2020.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Resolução nº 3/2007**, de 12 de fevereiro de 2007. Institui a Consolidação das Resoluções do Conselho Federal de Psicologia. Brasil: CFP, 2007. Disponível em: https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2007/02/resolucao2007_3.pdf. Acesso em: 07 set. 2022.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** São Paulo: Paz e Terra. 1996

GADOTTI, M. **O Trabalho Coletivo como Princípio Pedagógico;** Paulo Freire e a Educação Superior Revista Lusófona de Educação, núm. 24, pp. 153-162. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias: Lisboa, Portugal, 2013

MINISTÉRIO DO TRABALHO E EMPREGO. **Cartilha esclarecedora sobre a lei do estágio:** lei nº 11.788/2008 – Brasília: MTE, SPPE, DPJ, CGPI, 2008.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Portaria Nº 343**, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus – COVID-19. Brasil: MEC, 2020. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Portaria/PRT/Portaria%20n%C2%BA%20343-20-mec.htm. Acesso em: 10 mar. 2022.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Parecer CNE/05 2020**, de 28 de abril de 2020. Brasil: MEC, 2020. Disponível http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1450_11-pcp-005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 mar. 2022.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Portaria 544/2020 MEC** de 16 de junho de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19, e revoga as Portarias MEC nº 343, de 17 de março de 2020, nº 345, de 19 de março de 2020, e nº 473, de 12 de maio de 2020. Brasil: MEC, 2020. Disponível em: <https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2020/07/Portaria-544-de-16-de-junho-de-2020.pdf> Acesso em: 07 set. 2022.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Resolução nº 5** de 15 de março de 2011. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia, estabelecendo normas para o projeto pedagógico complementar para a Formação de Professores de Psicologia. Brasil: MEC, 2011. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE_RES_CNECESN52011.pdf Acesso em: 10 mar. 2022.

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT04.014](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT04.014)

(ENTRE)LAÇAMENTOS METODOLÓGICOS COM ETNOGRAFIAS E CARTOGRAFIA: REFLEXÕES POTENTES PARA A EDUCAÇÃO

Allan Diêgo Rodrigues Figueiredo

Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu), da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE - Centro de Educação), allandiego_st@hotmail.com;

Maria Roseane Cordeiro de Oliveira

Doutoranda em Educação Contemporânea pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE - CAA), Professora do Povo Xukuru do Ororubá, amavelindia@hotmail.com;

Vanessa Galindo Alves de Melo

Doutoranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE - CAA), vanessagam@hotmail.com;

RESUMO

O presente resumo aborda a potência formativa do encontro de três percursos metodológicos (a etnografia, a etnografia do coração e a cartografia, considerando suas dinâmicas em territórios distintos no estado de Pernambuco: escola de Educação Infantil, Comunidade/escola indígena do Povo Xukuru do Ororubá e um centro de formação em assentamento do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Assim, problematizamos: quais as possíveis contribuições, a partir dos acenos de convergências/divergências desses itinerários metodológicos, para re-pensarmos territórios outros para a Educação? Desse modo, objetivamos refletir as possíveis contribuições, a partir dos acenos de convergências/divergências desses itinerários metodológicos, para re-pensarmos territórios outros para a Educação. Tomamos

como intercessores teóricos Figueiredo (2020), Lima (2021) e Oliveira (2021). Para o movimento de leitura, re-leitura e articulação dos trajetos metodológicos, utilizaremos a hermenêutica para nos aproximarmos dos sentidos construídos e re-inventados pelo encontro potente desses caminhos de pesquisa. Os acenos de aproximação entre as etnografias e a cartografia nos impulsionam a construir conhecimentos na área da Educação, considerando espaços-tempos outros, miudezas não consideradas por outras abordagens de investigação e, sobretudo, por meio dos afetos que o campo de pesquisa propiciam aos envolvidos na pesquisa. Esses percursos aguçam a curiosidade epistêmica, revelando-se sempre uma construção de conhecimentos com os participantes. Esses itinerários permitem que o campo fale mais de si mesmo às pesquisas do que os/as pesquisadores/as, que, por vezes, definem e/ou engessam seus olhares, interpretações e andarilhagens em campos pesquisados.

Palavras-chave: Metodologias, Cartografia, Etnografias, Educação, Pesquisador.

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT04.015](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT04.015)

ETNOGRAFIA OU TEORIA VIVIDA: A EXPERIÊNCIA DE UMA ESTAGIÁRIA NA LICENCIATURA EM CIÊNCIAS SOCIAIS

Rosilene Pereira da Silva

Mestra em Sociologia pela Fundação Joaquim Nabuco, rosiln.psilva@gmail.com

Mariana Maria Alcântara Gomes

Graduanda do Curso de licenciatura em Ciências Sociais da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, mariana.alcantara@ufpe.com;

Jéssika Wanessa dos Santos Miranda

Mestra em Sociologia pela Fundação Joaquim Nabuco, jessikawmiranda@gmail.com

RESUMO

Ao reorientar o lugar da etnografia para além da concepção rígida de ser um método de pesquisa, a partir das contribuições da Antropóloga Mariza Peirano, foi possível tornar a experiência no estágio curricular supervisionado de licenciatura em ciências sociais enquanto uma teoria vivida. Nesse caminho nos deparamos com a necessidade de enxergar os espaços escolares e as experiências curriculares do estágio como uma proposta que pode ser teorizada no sentido do fazer etnográfico, assim foi discutido como a abordagem de “ser afetado” da etnóloga Jeanne Favret Saada (1991) representa uma possibilidade aos estudantes de licenciatura para ensaiarem a etnografia como proposta de vivência e experiência no espaço escolar. A etnografia situa a aprendizagem em sua leitura e em sua construção, nesse sentido, envolve a mutualidade da aprendizagem a partir do estímulo a curiosidade, para a observação e imersão no ambiente envolvido, nesse direcionamento ela também reorganiza a capacidade de se “criticizar”, na perspectiva de Paulo Freire (1996), o cenário e as relações presentes na sala de aula ao colocar como ponto de partida os saberes experienciais dos

licenciandos. Dentro dessas perspectivas, pensou-se em: como aprender a teorizar espaços e construir produções teórico-etnográficas podem atuar na continuidade da curiosidade que promove o estranhamento, a criticidade e desfaz a relação petrificada do conhecimento entre narradores e dissertadores, que implica aos educandos o papel de ser um objeto paciente de escuta e aos narradores a posição de sujeito.

Palavras-chave: Etnografia, Estágio Curricular Supervisionado, Criticidade, Ser afetado, Licenciatura.

INTRODUÇÃO

O estágio supervisionado é um caminho concreto que contribui para a construção da identidade dos professores e professoras ainda no percurso das licenciaturas, o contato com a instituição escolar física é um retorno daquelas(es) ao lugar em que passaram boa parte de suas vidas enquanto corpo discente. Agora, não mais como aluna(o) e ainda sim eternamente como aluna(o), licenciandas(os) observam esse espaço com novas possibilidades críticas em seus olhares. Essa escrita recebe o título “Etnografia ou teoria vivida: a experiência de uma estagiária na licenciatura em Ciências Sociais”, pois é uma proposta em que se pretende aprender a teorizar a vida, neste caso as vivências do espaço escolar e das próprias emoções transpassadas nas possibilidades de observar e descrever os lugares, para se desfazer a ideia de que etnografia é um método estritamente árduo e sofrido, por vezes pode até se relacionar com momentos assim, mas etnografar é a própria teoria em ação, aos olhos, ao vivenciar a existência dela, ou contribuir para outras teorias diante de seus próprios entraves, distante da concepção de uma etnografia perfeita, mas sim presente nas contribuições positivas e negativas que uma escrita etnográfica pode oferecer.

Inspirada na escrita da Antropóloga Mariza Peirano, a metodologia envolve a mutualidade da aprendizagem a partir do estímulo a curiosidade, para a observação e imersão no ambiente envolvido, a ação de etnografar ou teorizar experiências pode ser um membro fundamental no desenvolvimento da capacidade de criticizar os espaços escolares, construindo pontes e laços com a formação de professoras(es), ao contribuir para priorizar os saberes dos licenciandos enquanto ponto de partida para se repensar a identidade profissional e humana de uma(um) educadora(o) a partir de quem ela(e) é e foi ao longo de sua vida.

Quando pensamos em educadoras e educadores, estamos dialogando com os sentimentos, as emoções, os medos e a criatividade daquelas(es) corpos que interagem com o ambiente escolar, as relações são estabelecidas a partir do olhar de quem somos, e teorizar essas realidades é um entrelace com a capacidade de estranhar os papéis sociais, os atores sociais, os lugares, as

estruturas sociais com as quais lidamos no cotidiano, entendendo que aprender a etnografar não se limita a se utilizar de um instrumento metodológico de pesquisa, mas compreender o verdadeiro significado de quais possibilidades a etnografia, ou a teoria vivida, é capaz de proporcionar enquanto uma forma de enxergar o mundo em que pisamos.

Assim a leitura pode ser um convite, as boas novas formas de compreensão do que é a escola, de qual escola queremos, o que nos intriga, o que nos move, o que podemos questionar na escola e em si enquanto educadores, educandos, educadores que estão sempre em formação, o objetivo é a partir de um arcabouço antropológico acerca da concepção do que é uma etnografia repensarmos as sobrevivências das(os) estagiárias(os) em licenciatura que aconteceram em meio ao ensino remoto emergencial posto desde o início da pandemia da Covid-19, a partir do relato individual de experiência de uma dessas estagiárias.

APRENDENDO A TEORIZAR: A VIVÊNCIA NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

É 2021, e estamos sobrevivendo o segundo ano dentro de uma pandemia que parece não apresentar um fim definitivo, é nesse cenário que piso o chão de uma escola novamente, não mais como aluna daquele espaço, agora como uma estudante de licenciatura em Ciências Sociais em seu estágio obrigatório, o sentimento desse momento é de reencontrar memórias dos tempos da escola, reencontrar cenários e emoções do ambiente escolar, após anos distante do colégio é preciso dizer que nem tudo mudou ao longo desse período. Neste tempo em que estive inserida no ambiente universitário e ainda sob os efeitos de uma pandemia, encontrei-me com um universo escolar como nunca vivi antes: funcionando parcialmente através de um computador, em seu chamado “ensino remoto” e também vivenciei seu gradativo retorno ao funcionamento presencial.

Quando me deparei com os rostos dos alunos presencialmente, ainda que parcialmente cobertos por suas máscaras, consegui conversar, olhar em seus olhos, sentir a presença física de pessoas ao

redor, era finalmente a sensação de uma escola batendo de volta à vida deles, e retomando o que foi a minha.

Pude brincar, pedir explicações, presenciar afetos, reviver o sentimento de fazer uma prova em uma banca escolar enquanto a ata de presença passa de banca em banca como a linha em uma agulha que costura ponto a ponto do início ao fim, até que todos tenham preenchidos seus nomes na ata e até que a linha tenha costurado todo o tecido.

Pude presenciar as brincadeiras que rolam no momento de realização da prova entre professor e aluno, enquanto o professor o vigia para deixar claro que sua avaliação é somente sua e deve ser feita longe da possibilidade da famosa “fila”, consegui lembrar a aluna que fui, e foi nesse exato momento que comecei a me perguntar o porquê de muita coisa permanecer inalterada.

A antropóloga Mariza Peirano, ao descrever que etnografia não é método de pesquisa, nos ensina que “Tudo que nos surpreende, que nos intriga, tudo que estranhemos nos leva a refletir e a imediatamente nos conectar com outras situações semelhantes que conhecemos ou vivemos (ou mesmo opostas), e a nos alertar para o fato de que muitas vezes a vida repete a teoria”, quando li essa frase de Mariza despertei para o fato de que muitas foram as vezes ainda na escola, enquanto aluna, em que fui curiosa, ou me surpreendia com bastante coisas, eu queria saber o porquê de tal frase ser dita de tal maneira, queria enxergar as intenções que estavam ao redor de alguns discursos, mas poucas foram as vezes que minha curiosidade foi amparada, ou estimulada, quando hoje no lugar de estagiária me questioneei o porquê de poucas mudanças, resgatei as vezes em que me convenci que para aprender eu só precisava saber o suficiente para o que minha prova/avaliação iria exigir de mim, fui lembrando as vezes que não fiz perguntas, que disse que não era necessário saber além da página tal do livro de ciências porque dali em diante não iria “cair” na prova, ou iria ficar para a próxima série.

Ao emergir nesse espaço escolar, revivi em outras esferas a aluna que tudo anotava, que como um escrivão de polícia que digita no modo mais rápido para acompanhar as palavras de um depoimento, eu tudo escrevia do que era dito por meu/minha professor/professora, porque estava convencida de que aquelas seriam as

palavras que eu precisaria redigir em uma avaliação ao final do bimestre.

“Redigir” é uma palavra bem pensada para descrever o sentido que toma toda essa discussão. Redigir algo relembra que a aluna estava dissertando um texto que lhe foi narrado, e como bem lembra Mariza Peirano a vida, por vezes, repete a teoria, quando lemos o significado de uma “educação bancária”¹ em Paulo Freire, estamos diante de uma relação entre narradores e dissertadores, pois a “narração de conteúdos que, por isto mesmo, tendem a petrificar-se ou a fazer-se algo quase morto, sejam valores ou dimensões concretas da realidade. Narração ou dissertação que implica um sujeito - o narrador, e objetos pacientes, ouvintes - os educandos.”

Então, nesse cenário redigir é assumir que a aluna foi preenchida de conteúdos narrados por seu docente, sua curiosidade não é alimentada, apenas a petrificação de um conteúdo, o sentido se esvai, se perde, o diálogo e a pergunta também se perdem. O caminho de ensinar e aprender mutuamente não acontece, o que fica é o ato de narrar, ouvir, copiar, avaliar a cópia, por ser cópia, passar na prova, o que significa: passar de ano, assumir o próximo nível e continuar no livro de ciências a partir daquela página que até então não podíamos ultrapassar.

Na escola enquanto estagiária, coube-me, a partir dos meus sentimentos de aluna, vivenciar a escola novamente. Eu não pretendi me imaginar no lugar daqueles estudantes ou tentar me colocar aos sentimentos deles, mas sim reviver os meus próprios afetos, sejam eles positivos ou negativos dentro do ambiente escolar, não como uma aluna daquela escola, mas ainda como aluna de uma outra instituição. É nessa direção que Jeanne Favret Saada descreve as diferenças entre sentir empatia e o que seria “ser afetado” dentro do fazer etnográfico:

Por definição, esse gênero de empatia supõe, portanto, a distância: é justamente porque não se está no lugar do outro que se tenta representar ou imaginar o que seria estar lá, e quais ‘sensações, percepções e pensamentos’ ter-se-ia então (...) quando se está em um tal lugar, é-se bombardeado por intensidades

1 Em *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1970, (2ª edição).

específicas (chamemo-las de afetos), que geralmente não são significáveis. Esse lugar e as intensidades que lhe são ligadas têm então que ser experimentados: é a única maneira de aproximá-los. (SIQUEIRA, 1991. P.159)

Essa passagem de Saada me despertou a diferença para o modo em que eu estava vivenciando aquele lugar, ao mesmo tempo que formalmente como estagiária, não foi nesse lugar que me encontrei quando estive com os alunos: eu pude aplicar provas, pude dar aula, pude retomar trabalhos iniciados pelo docente deles, vivenciar sua rotina, e de forma alguma deixar de ser também apenas uma aluna naquele ambiente.

Quando somos afetados por um lugar estamos também assumindo um risco de ver o que planejamos se desfazer ou de ver novos rumos ressurgirem, quando descobri que estava aprendendo naquele momento sobre o que seria etnografar, não foi em nenhuma instância algo planejado, eu simplesmente estava lá, vivenciando o que tinha nome de estágio, mas não cabia nos moldes deste.

Não cabia porque existiam algumas restrições para a realização do estágio que, em nome das minhas próprias estratégias de realizá-lo, foram seguidas em rumos diferentes. Entre elas o estágio deveria seguir um modelo totalmente remoto, o que seria equivalente a não pisar no chão da escola, porém é necessário retomar que a realidade das escolas na cidade em que realizei o estágio estava em seu funcionamento parcialmente ou quase totalmente presencial, ainda que não fosse o indicado. Isso quer dizer, ainda que adotado o modelo “híbrido” de ensino, que na verdade representa um modelo emergencial de ensino remoto², a maioria das

2 O significado de híbrido, a partir das perspectivas de Lilian Bacich, doutora em psicologia escolar e desenvolvimento humano na USP e uma das pesquisadoras que hoje atuam estudando sobre as metodologias do ensino híbrido, é direcionado à compreensão de que os alunos são indivíduos dotados de subjetividades e a escola precisa dar conta dessas subjetividades, o ensino híbrido não é a mera mesclagem entre ensino presencial e ensino online, é justamente no encurtamento deste entendimento que cabe a distorção do ensino híbrido, para o que de fato acontece que é um ensino remoto e presencial criado na emergência do contexto de pandemia. O mito de que estamos vivenciando esse ensino híbrido pode ser preocupante no sentido de que compromete toda a construção metodológica por trás desse modelo de ensino, e assim acabamos por não experimentar e sugerir modificar a abordagem em que o professor/a ensina e aprende, tendo em vista

escolas já estavam em seu funcionamento presencial e ainda no decorrer da realização do estágio a própria prefeitura da cidade decretou a liberação da volta das escolas à realização das aulas presenciais, porém, seguindo as recomendações seguras e regulamentadas pelos órgãos competentes.

Para que o estágio pudesse acontecer, tive de aceitar que o acompanhamento era apenas remoto, e não estou falando em aceitar no âmbito de defender à volta presencial das escolas, mas sim em se atentar para qual de fato era a realidade dos estudantes, funcionários e professores em questão, do contrário de um mundo paralelo e fictício que se diziam sobre um ensino “híbrido”. Eu até tinha a possibilidade de tentar instituições federais – as únicas que ainda operavam totalmente remotas – mas eu já havia sido muito bem recebida pelo docente da escola, já havia sentido que a escola poderia me oferecer situações além das vivenciadas por uma instituição federal.

Era uma escola particular de bairro, pequena, com demandas e estruturas muito distintas de uma instituição federal e naquele momento eu estava fazendo escolhas, que não se pretendiam ensaiar a aprendizagem de etnografar, muito distante disso, estava escolhendo qual ambiente iria me proporcionar resgatar minha curiosidade, aquela que foi muitas vezes convencida de que não precisava ser explorada.

Em nenhum momento eu soube que poderia ensaiar etnografar uma sala de aula, ou o modo como aqueles estudantes eram avaliados. Eu queria ser curiosa e aprender naquele espaço o que me tornaria uma boa professora, o que me resgataria a uma aluna que liberta suas perguntas. Eu queria viver o tempo de intervalo usando o celular, queria sentar na cadeira da sala, queria ajudar no que a coordenação da escola precisava, caso fosse organizar provas em ordem alfabética, ou fosse pegar o som para os alunos

que o ensino híbrido ao levantar as subjetividades dos alunos/as coloca em constante questionamento ao docente se perguntar qual seu papel em sala de aula, como ele pode vivenciar abordagens distintas na sala de aula, saindo também do modelo tradicional de uma aula criada para todos/as os/as alunos/as, e experimentando uma aula criada com os alunos/às, podendo, neste processo, haver o auxílio do aparato tecnológico. Nesse sentido, o que a instituição em questão aplicou foi um ensino emergencial remoto, se afastando para o que de fato seria um ensino híbrido.

apresentarem trabalho. Eu queria a rotina de ser aluna, experimentando ser parte daquele corpo escolar, e isso relembra como Saada (2005) revela que foi afetada em sua etnografia sobre a feitiçaria no Bocage, ao simplesmente ir se envolvendo, sem procurar pesquisar o ambiente, e nem mesmo tentar compreender ou dar significância a tudo o que vivia, pois, algumas coisas nem conseguiria descrevê-las:

Embora, durante a pesquisa de campo, não soubesse o que estava fazendo, e tampouco o porquê, surpreendo-me hoje com a clareza das minhas escolhas metodológicas de então: tudo se passou como se tivesse tentado fazer da “participação” um instrumento de conhecimento. (SIQUEIRA, 1991. P.157)

Pois, a participação que se move como instrumento de conhecer aquilo que se desconhece, assume o caráter da possibilidade de se afetar com o que está adiante:

Aceitar ser afetado supõe, todavia, que se assuma o risco de ver seu projeto de conhecimento se desfazer. Pois se o projeto de conhecimento for onipresente, não acontece nada. Mas se acontece alguma coisa e se o projeto de conhecimento não se perde em meio a uma aventura, então uma etnografia é possível. (SIQUEIRA, 1991, P. 160)

A relação com o sentido de ser afetado é o que acontece ao longo do processo da participação, e esse caminho não esteve muito distante da experiência vivenciada no estágio. A escolha de vivenciar o espaço, foi anterior a imaginar a possibilidade de ensaiar etnografá-lo, quando comecei a minha disciplina de Etnografia na Universidade, pouco me interessava por etnografar qualquer coisa. Enxergava a etnografia como uma metodologia opcional de pesquisa e foi essa a perspectiva que aprendi em métodos quantitativos, ao me debruçar sobre as leituras da disciplina me deparei com a possibilidade de aprender a etnografar conhecendo as contribuições já escritas.

Entre algumas de suas contribuições mais antigas, a antropologia traz suas perspectivas etnográficas baseada nos trabalhos de etnólogos que construíram suas escritas através do aprender a

fazer etnografia: fazendo. Vemos isso em Curt Nimuendajú, o alemão que veio para o Brasil e é considerado etnólogo sem nenhuma formação acadêmica, rendeu contribuições sobre povos indígenas do nordeste brasileiro, produzindo um mapa etno-histórico do Brasil, entre os Guarani escreveu sobre suas lendas na obra *As lendas da criação e destruição do mundo como fundamentos da religião dos Apapocuva-Guarani*, todas as suas relações com a etnografia foram vinculadas a aprender na prática.

Semelhantemente, podemos relembrar os trabalhos de Bronislaw Malinowski em *Argonautas do Pacífico Ocidental* (Malinowski, 1922), em que no processo de realização de uma etnografia o autor é, ao mesmo tempo, o seu próprio cronista e historiador logo, Malinowski concebia o etnógrafo em dupla função, aquele que conta uma história e aquele que analisa a história simultaneamente, nesse lugar solitário, rodeado apenas da presença de seu equipamento. O trabalho etnográfico é então situado como um serviço árduo, longo, individual, estritamente reflexivo em sua solidão, já que para o antropólogo um dos papéis do etnógrafo é o caminho de percorrer esta distância ao longo dos anos que transcorrem desde o momento em que pela primeira vez pisa numa praia nativa (campo/lugar de observação) e realiza suas primeiras tentativas de comunicar-se com os habitantes daquela região desconhecida por ele.

Sendo assim, a etnografia em algumas concepções foi vista como um trabalho que custava sofrimento, renúncia de determinados desejos, um trabalho árduo, mas que era aprendido, construído e reformulado em campo:

Os etnógrafos de um século atrás iam a campo com um projeto aberto, sempre dispostos a reconfigurar as questões originais e colocar outras, de forma criativa e ousada. Era o momento da exploração (no duplo sentido). Mas aprendemos, daquele momento em diante, que o “método etnográfico” implica a recusa a uma orientação definida previamente. O refinamento da disciplina, então, não acontece em um espaço virtual, abstrato e fechado. Ao contrário, a própria teoria se aprimora pelo constante confronto com dados novos, com as novas experiências de campo, resultando em uma invariável bricolagem intelectual (PEIRANO, 2014. P. 381).

Hoje, nesse confronto com novas experiências podemos enxergar a possibilidade de aprender sobre etnografia não apenas pelos “poros”, no ato de fazer, mas se relacionar com ela em outras esferas. Simone Guedes retoma em seu texto *“Produzir antropólogos: Algumas reflexões”* a romantização da “espontaneidade” no fazer etnográfico demonstrando que a antropologia tem se revelado um trabalho coletivo, principalmente com a instauração dos programas de iniciação científica nas Universidades, no qual se tornou necessário aos professores “precisar explicitar para onde olhamos, como olhamos, para tentar ensinar a olhar” (GUEDES, 2004) aos seus alunos.

Esse movimento intermediado pela iniciação científica, rompe com o imaginário de um antropólogo solitário que aprende a etnografar apenas estando em campo, lembrando que compartilhar experiências antropológicas, auxilia e ensina na formação de novos outros antropólogos/as, sendo então possível ensinar etnografia.

Refletir essas contribuições, é fazer um resgate para a concepção de que a etnografia não é um mero método de pesquisa, a etnografia não espera pelo melhor momento para iniciar ou terminar, pois, para nossos antigos etnólogos, elas sempre estiveram abertas às possibilidades apresentadas. Minhas reflexões e meus “estranhamentos” na escola só ganharam um rumo de escrita após o contato com o arcabouço teórico acerca do que se trata etnografia, porque etnografar é também teorizar espaços, refletir suas contribuições e construir formulações teórico-etnográficas, afinal é esse o sentido de ler etnografias, aprendemos algo com elas. Ao longo de suas escritas Mariza Peirano contempla uma discussão fundamental para a compreensão do porquê a etnografia não pode ser enquadrada nesse diálogo limitador de enxergá-la como um simples viés instrumental de método de pesquisa, fazendo um comparativo acerca das produções acadêmicas das monografias ela pontua o caráter teórico-etnográfico destes trabalhos:

Se o mundo muda, boas monografias continuam a nos inspirar porque não são retratos fiéis, mas formulações teórico-etnográficas. Political systems é etnografia, etnografia que traz encravadas novas posturas teóricas. O fato de as monografias clássicas estarem distantes no tempo paradoxalmente nos

ajuda a renunciar a uma avaliação presentista. Por outro lado, preenchem também um papel sociológico importante – o de embasar os diálogos além fronteiras. [...] Entre dois falantes é sempre necessária uma convenção que dê estabilidade ao diálogo. A história teórica serve a esse propósito: quais são os livros que, independentemente de origem, antropólogos temos em nossas bibliotecas? Uso esse exemplo conhecido para ressaltar mais uma vez o fato fundamental de que monografias não são resultado simplesmente de “métodos etnográficos”; elas são formulações teórico-etnográficas. Etnografia não é método; toda etnografia é também teoria. Aos alunos sempre alerta para que desconfiem da afirmação de que um trabalho usou (ou usará) o “método etnográfico”, porque essa afirmação só é válida para os não iniciados. Se é boa etnografia, será também contribuição teórica; mas se for uma descrição jornalística, ou uma curiosidade a mais no mundo de hoje, não trará nenhum aporte teórico. (PEIRANO, 2014. P.383)

Mas nem sempre a etnografia foi vista a partir desse olhar, em outros âmbitos considerada a base fundamental que dava vida a Antropologia e, justamente por estar relacionada a uma execução da prática, a antropologia era vista como o lado empírico da força, ainda quando as discussões eram representadas por uma dicotomia entre o que é empírico e o que é de cunho teórico, nesses dois lados a sociologia recebia o status de teoria científica que buscava um método próprio de aplicabilidade, enquanto à antropologia era reservado um lugar de desvantagem perante a sociologia. Hoje, não mais estamos diante desse cenário, presenciamos uma teoria que é constantemente remodelada, realimentada, refeita e construída a cada nova produção de seus trabalhos, a antropologia é se não realizada no agora, “é resultado de uma permanente recombinação intelectual” (PEIRANO, 2014. P.381).

Se penso então a sala de aula em que vivi enquanto ainda estava no colégio, enquanto aluna e estagiária na escola e me deparo com a realidade pouco inalterada nos aspectos de avaliação da aprendizagem, interligo um pouco do trabalho do/a antropólogo/a, que é feito no agora, que é constantemente construído, para os aspectos de uma sala de aula, que deveria também seguir esse rumo.

“Ensinar exige criticidade”³, isso implica dizer que não há distanciamento entre o saber que é resultado de procedimentos metodologicamente rigorosos e os saberes que são resultados de uma pura experiência realizada, não há quebra, oposição ou ruptura entre esses dois saberes. A criticidade está justamente na superação proposta a essa ruptura, se da teoria antropológica resgatamos não mais uma oposição entre o que é empírico e o que é teórico, no ambiente da sala de aula deve também se resgatar a curiosidade dos estudantes a partir de seus saberes experienciais e é permanecendo curioso que se constrói antropólogos e se refaz antropologia, “sem deixar de ser curiosidade, pelo contrário, continuando a ser curiosidade, se critica” (FREIRE, 1996, p.31).

Situar o ensino e a própria teoria antropológica foram um caminho de elo que me fez repensar a própria escola e precisamente a sala de aula em que vivenciei. Essas reflexões sobre como podemos enxergar a criticidade nos alunos do ensino médio em questão partiram justamente de seus processos avaliativos. Perguntar como avaliar sob uma perspectiva crítica requer anteceder a como aprendemos e como ensinamos nos espaços escolares e, para isso, gostaria de fazer uma breve explicação mais precisa sobre o que vivenciei.

Nas aulas de sociologia que acompanhei, o professor distribuía sua metodologia de ensino através de aulas expositivas dialogadas fazendo uso da tecnologia como mecanismo de pesquisa para iniciar o diálogo. Então, geralmente o início da aula começa com uma pergunta ou o direcionamento de uma temática em que os estudantes possuem um tempo estimado de 10 minutos para pesquisar sobre essa temática e trazer à aula para o diálogo. Eles podem descrever com suas próprias palavras o que entenderam em sua rápida busca pela internet, ou podem abrir o microfone e falar sobre o que encontraram, os alunos que estão presencialmente em sala, abertamente podem iniciar um diálogo.

Em maioria, a dinâmica das aulas de sociologia na escola se orienta dessa maneira, o fato positivo desse formato é que possibilita ao professor manter a turma ativamente participando da aula,

3 Em *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996, p. 31.

já que essa tem sido uma tarefa difícil aos professores em ministrar aulas de maneira parcialmente remota e parcialmente presencial. Além disso, acredito que o uso dessa metodologia é importante para orientar algumas informações encontradas nas pesquisas realizadas pelos alunos, pois o professor tem a oportunidade de averiguar e debater com informações que podem não ser verdadeiras.

A pesquisa como ferramenta metodológica⁴ “pode justamente levar os estudantes a desnaturalizar e estranhar um determinado fenômeno social” (FRAGA, 2010, p. 4), sendo, portanto, uma metodologia com possibilidades de estimular o desenvolvimento do pensamento crítico. Ao fazer uso da metodologia da pesquisa em sala de aula, a primeira ação é provocar o/a estudante com um problema a ser estranhado (estranhamento). Esse, por sua vez, estimula a investigação através da pesquisa, que pode ser “informativa ou metodológica”, segundo Cigales e Oliveira (2015). Os processos de investigação podem ser de informações (informativa) já prontas para serem apenas interpretadas, analisadas, como jornais, músicas, dados científicos, dentre outros; a investigação metodológica inclui a utilização de técnicas das Ciências Sociais, como a pesquisa qualitativa e a quantitativa, realizando aplicação de questionário, entrevistas, pesquisa de campo.

O processo de ensino-aprendizagem no decorrer desta prática metodológica levará o/a estudante a desnaturalizar determinados fenômenos sociais. A pesquisa metodológica se apresenta como uma pesquisa científica adaptada para a educação básica (e suas limitações), sendo ela, quando aplicada, possibilitando até a construção de conhecimentos novos sobre a realidade social na qual a pesquisa foi aplicada (MIRANDA, 2020).

A pesquisa é muito utilizada na abordagem da sala de aula invertida, porém, em muitos casos, essa abordagem tem sido reduzida a assistir vídeos e em seguida aprofundar o conteúdo ou a uma pesquisa rápida realizada pelos estudantes, e como bem informa Lilian Bacich em seu livro “Metodologias ativas para uma educação inovadora” a “inversão tem um alcance maior quando é combinada

4 Também chamados de ferramenta pedagógica. Oliveira e Cigales (2015) conceituam, inclusive, a pesquisa como um princípio pedagógico para o ensino de Sociologia no Ensino Médio.

com algumas dimensões da personalização/individualização, como a autonomia e a flexibilização” (BACICH, 2018. P. 56) com uma pesquisa de forma antecipada e uma supervisão adequada, por isso a “pesquisa” nos moldes estabelecidos na sala de aula em que vivenciei, não pode ser concebida na abordagem de sala de aula invertida de uma metodologia ativa e híbrida.

Este modelo de pesquisa pode ser atribuído a outros fatores, como a ausência de um planejamento adequado, tendo em vista que os planos de ensino e planos de aula da disciplina de Sociologia na escola não eram formulados pelo professor. Os conteúdos programáticos dos planos de aula da escola são disponibilizados em uma tabela aos professores e cabe a cada professor apenas transcrever para os planos de aula as informações constadas na tabela de conteúdos em que recebeu, junto aos devidos objetivos daquelas temáticas.

Além disso, é necessário também considerar que a formação acadêmica e profissional do professor supervisor não está relacionada a área das ciências sociais/sociologia. Esse é, infelizmente, um fator bastante comum entre a formação do corpo docente de sociologia na educação básica, temática que interfere diretamente no contexto histórico do ensino de sociologia e pode se relacionar com aspectos políticos que ainda podem ser observados em futuras discussões acerca do problema.

Essa aula de sociologia está diante de dilemas como a ausência de professores da disciplina com formação na área. Além disso, a falta de formação continuada dos professores que já atuam nessa área, os entraves diários de uma escola, e as dificuldades desses professores de manterem um planejamento adequado como um direcionamento flexível para as aulas de sociologia, e esses fatores respingam no modo como a avaliação é realizada: como uma finalidade.

As(os) estudantes conhecem a forma clássica de serem avaliados(as) através de uma prova com alternativas entre A, B, C, D e, mais uma vez se distanciando das suas próprias experiências, das suas perguntas, de suas curiosidades e da construção de sua própria crítica. Discutir o caráter crítico requer compreender a avaliação não como um objetivo final do estudante, quando colocamos isso como uma finalidade perdemos a possibilidade de contribuir

para que a aprendizagem do educando esteja coberta de sua própria autonomia, estamos voltando a ideia de copiar o que o professor ensina e atender a isso em uma prova, é a lógica de redigir que opera esse cenário, “é por isso que transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador” (FREIRE, 1996. p.33).

A ausência da criticidade e da curiosidade destitui o caráter formador da educação, é necessário se perguntar: quais contribuições estou oferecendo para a formação das(os) alunas(os)? Como as(os) estudantes se sentem no percurso dessa formação? estão saindo daqui mais curiosas(os)? Essas perguntas podem ser necessárias para que seja possível enxergar a escola, enxergar o corpo escolar, suas(seus) alunas(os), professoras(es), funcionárias(os), enxergar os pais e familiares e toda a comunidade escolar de modo que seu caráter formador esteja direcionado às subjetividades desses indivíduos sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar ensaiar etnografar salas de aula e espaços escolares é um fio condutor de contribuições para discussões sobre o campo da educação e até mesmo das ciências sociais e do ensino de sociologia. Isso porque quando reorientamos a concepção do significado atribuído ao que seria uma etnografia, nos aproximamos finalmente do entendimento de que a “etnografia não é apenas um método, mas uma forma de ver e ouvir, uma maneira de interpretar, uma perspectiva analítica, a própria teoria em ação” (PEIRANO, 2008. p.3) e esses são atributos fundamentais para observar, idealizar e criticizar o corpo escolar. É preciso enxergar a escola como um campo de estudo vibrante que reverbera energia, escuta ativa, e apontamentos para assim ouvir, olhar e/ou sentir suas necessidades mais urgentes, retomar aquelas que nem sempre são comumente lembradas, pensar novas possibilidades para os problemas da escola e de todas(os) que lhe constroem a cada dia.

Se concluímos que uma pesquisa de campo não tem uma hora de início ou de fim, suas possibilidades são diversas e podem enriquecer muito do que já temos sobre reflexões para as metodologias

de ensino em sala de aula, para o processo de avaliação e, principalmente, para visualizar de modo mais claro o que pode não estar dando muito certo na construção e vivência das aulas, além dos próprios planejamentos. Conceber o erro como fundamental ao processo de ensino-aprendizagem é uma discussão latente ao campo da avaliação da aprendizagem. Conceber o erro ao corpo docente também é necessário para reconstruir possibilidades de rever o que está sendo feito, alterar no agora, e lembrar que o processo de ensino-aprendizagem é feito na construção contínua. Podemos idealizar que já estamos nesse campo físico, já somos participantes das vivências de diversos ambientes escolares, agora o próximo passo é nos perguntarmos sobre quais as formas inovadoras de teorizar essas realidades.

Se assim como a antropologia “aprendemos pelos bons e pelos maus exemplos” O resultado é que nossa história será sempre espiralada, nunca evolutiva nem unidirecional.” (PEIRANO, 2014. p.384), ensinar e aprender não estão distantes desse mesmo direcionamento, a escola é o espaço de errar, de aprender e de reconsiderar tudo aquilo que somos junto ao que queremos ser, principalmente quando a pretensão é o alcance de uma educação crítica e curiosa, amparada pela autonomia.

Esse caminho inovador em que buscamos para como direcionamos o nosso olhar e a nossa capacidade de sentir a escola, é um lugar que coloca a esperança enquanto parte do processo formativo das(os) estudantes de licenciatura, é diante da teorização das realidades das comunidades escolares e das perspectivas dos estudantes de licenciatura que torna possível desmembrar tudo aquilo que congela o espaço escolar e o solidifica na rigidez de um ensino imutável.

REFERÊNCIAS

BACICH, Lilian. MORAN, José. Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: **Penso**, 2018.

CASTRO, Eduardo Viveiros de. Nimuendaju e os Guarani. In: NIMUENDAJÚ, Curt. As lendas da criação e destruição do mundo como

fundamentos da religião dos Apapocuva-Guarani. São Paulo: **Hucitec/Edusp**, 1987.

FRAGA, A. B.; LAGE, G. C. Tornando os alunos pesquisadores: o recurso da pesquisa nas aulas de Sociologia. **Apresentado no 2º Encontro Estadual de Ensino de Sociologia**, UERJ. 2010.

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

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: **Paz e Terra**, 1970.

GUEDES, Simoni Lahud. Produzir antropólogos: algumas reflexões. Ilha. **Revista de Antropologia (Florianópolis)**, Florianópolis, v. 6, n.1/2, p. 183-194, 2004.

MALINOWSKI, Bronislaw. Argonautas do pacífico ocidental: Um relato do empreendimento e da aventura dos nativos nos arquipélagos da Nova Guiné Melanesia. São Paulo: **Abril Cultural**, 1922.

MIRANDA, Jessika Wanessa dos Santos. O Ensino de Sociologia e a Pesquisa Científica: um estudo de caso da experiência do Programa de Iniciação Científica para o Ensino Médio (PIBIC/EM) da Fundação Joaquim Nabuco. **Dissertação de mestrado** - Fundação Joaquim Nabuco, Recife, 2020.

OLIVEIRA, Amurabi; CIGALES, Marcelo Pinheiro. A pesquisa como princípio pedagógico no ensino de Sociologia: uma análise a partir dos livros selecionados no PNLD 2015, Ciências Sociais Unisinos 51(3):279-289, Set/Dez, 2015.

PEIRANO, Mariza. Etnografia não é método. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, v. 20, n. 42, p. 377-391, dez. 2014.

PEIRANO, Mariza. Etnografia, ou a teoria vivida. **Ponto Urbe: Online**, 2008.

SIQUEIRA, Paula. "Ser afetado", de Jeanne Favret-Saada. São Paulo:
Cadernos de Campo, 1991.

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT04.016](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT04.016)

HISTORIOGRAFIA FRERIANA NA EDUCAÇÃO: VOZES (E SILÊNCIOS) NOS CONEDUS

Telma Temoteo dos Santos

Docente e orientadora no Programa de pós-graduação em Ensino em Biociências e Saúde (EBS), Rio de Janeiro, RJ/Docente no Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG), telma.santos@ifnmg.edu.br

RESUMO

As contribuições do pensamento freireano atravessam os diferentes campos da Educação, do Ensino e da Educação em Ciências, trazendo reflexões sobre o modo de se pensar a formação, não apenas escolar e acadêmica, somada aos aspectos sociais, culturais e históricos. Na importância do diálogo, do respeito às singularidades dos contextos e realidades distais, os sujeitos sociais tomam o lugar do “público-alvo”, contrapondo a educação bancária e hierárquica. Assim, é conveniente que haja um empreendimento para buscar conhecer de que modo as ações de pesquisadores e professores têm se apropriado dos ideais de Paulo Freire: na forma de recortes, trazendo citações dos principais temas defendidos por Freire ou na incursão epistemológica, teórica e metodológica. O objetivo principal deste ensaio consistiu em conhecer quais vertentes do pensamento freireano estão presentes nos trabalhos do campo da educação. Para isso, se consultou os anais dos CONEDUs (edições I à VI) e buscados artigos a partir das palavras-chave: freire, freireana, freiriano, oprimido, emancipação, Paulo freire e a combinação destas. Como resultado, 49 artigos foram selecionados nas seis edições, distribuídos em diferentes linhas temáticas/grupos de trabalho. Depois da seleção, empreendeu-se uma análise de conteúdo, do tipo categorização, como orientado em Bardin (2011). Seis

categorias de conteúdos foram identificadas, e apesar de uma distribuição quantitativa de temas e áreas abordados, foi possível identificar o silêncio em áreas como educação em saúde, epistemologia das ciências e formação docente. Espera-se que os resultados encontrados no presente recorte possam estimular outras pesquisas para se apropriarem dos pensamentos de Paulo Freire como eixo norteador das práticas educativas.

Palavras-chave: Paulo Freire, Práticas Docentes, Práxis.

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT04.017](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT04.017)

PENSAR A EDUCAÇÃO ENQUANTO REFORMA POLÍTICA: APROXIMAÇÕES ENTRE PLATÃO E ROUSSEAU

Márcio Correia dos Santos

Mestre em Filosofia pela Universidade Estadual de Campinas – Unicamp; Professor da Universidade Estadual da Paraíba – Uepb; marciocorreiasantos@servidor.uepb.edu.br.

RESUMO

Este artigo possui o intuito de analisar a filosofia da educação de Platão e de Rousseau. Na obra *A República*, a partir da construção da cidade ideal, Platão desenvolve seu projeto pedagógico como uma resposta ao contexto político em que vivia. Com foco na ideia de uma formação completa do homem, o objetivo de Platão é demonstrar a possibilidade do filósofo se tornar um governante, somente assim ele poderia manter a cidade justa e feliz. De modo semelhante, Rousseau apresenta sua teoria educacional centrada na obra *Emílio*, pela qual defende um novo modelo de ensino para que a humanidade saia do estado de decadência moral. Emílio é um personagem cuja trajetória é narrada desde sua infância até a fase adulta. Aqui, Rousseau defende a ideia de que a criança deva ser educada de modo indireto pelo tutor, respeitando as fases do desenvolvimento em que o autor estabelece. Nosso estudo pretende demonstrar que, apesar de terem vivido em épocas distintas, para ambos os filósofos política e educação estão interligados, enquanto a análise política e social aponta um problema, a reforma do sistema pedagógico pressupõe uma solução. Desse modo, acreditamos que a semelhança entre ambos os autores reside numa questão de cunho *idealista*, ou seja, ambos compartilham de uma premissa básica para elaborar suas teorias: diante do quadro social e político vivido, como a educação *deveria ser* estabelecida para

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT04.017](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT04.017)

resolver nossos problemas sociais? Nossa investigação, portanto, tem como objetivo comparar as teorias filosóficas dos respectivos autores a respeito da educação para refletirmos acerca do papel de ambas no meio político contemporâneo, afinal, tal como acreditamos, somente a educação é capaz de 'salvar' a nossa sociedade de seus problemas.

Palavras-chave: Platão, A República, Rousseau, Emílio, Educação.

INTRODUÇÃO

Política e educação são temas recorrentes na história da filosofia. Por vezes, esses temas foram problematizados e analisados como interdependentes, sendo um pressuposto do outro. Na história do pensamento não foram poucas as vezes em que filósofos debruçaram-se sobre esses dois temas, Platão e Rousseau são dois bons exemplos disso. Ambos os filósofos, separados por 21 séculos, estiveram preocupados com questões sociais e políticas que marcaram a época em que viveram, desenvolvendo suas teorias, em parte, como uma resposta à insatisfação do contexto em que estavam inseridos. Platão descreveu na obra *A República* uma cidade ideal em que o sistema política adotado evitaria um governo corrupto e injusto, fazendo com que os cidadãos tivessem uma vida boa e feliz, desde que a organização social seguisse os parâmetros estabelecidos no diálogo. Rousseau, no século XVIII, atesta para a criação de um novo contrato social, afirmando que é preciso que o homem volte ao estado de natureza para evitar os problemas que a sociedade civil proporciona, tal como a desigualdade. Neste sentido, Platão e Rousseau desenvolveram teorias educacionais agregadas à uma crítica política com o objetivo de apresentarem soluções aos problemas apontados por ambos, julgado como essenciais, de modo que, enquanto a análise política aponta um problema, a reforma do sistema pedagógico pressupõe uma solução.

Deste modo, o presente artigo configura-se como uma análise essencial para entendermos as relações entre política e pedagogia ao longo da história do pensamento filosófico, contribuindo para que possamos refletir essas relações nos dias de hoje. Afinal, qual é o papel da educação? Esse questionamento é de suma importância para entendermos a nossa sociedade atual. A pergunta impulsionou vários filósofos, teóricos e educadores a desenvolverem diversas teorias, às quais podemos utilizá-las para tentar compreender e adaptá-las à nossa própria sociedade; como nos organizamos politicamente; como podemos resolver os problemas sociais (tais como o de desigualdade, o racismo estrutural, o combate à pobreza etc.); qual é o melhor modo de educar uma sociedade afim de eliminar tais problemas; como deve ser o procedimento ideal da educação, entre outros. Deste modo, entendemos que, embora muitos observam

uma não relação entre política e educação, a filosofia aponta que suas relações detonam uma profunda complexidade teórica. Neste sentido, este artigo possui o objetivo de analisar a filosofia política e pedagógica de Platão e de Rousseau, afim de analisarmos um aspecto desenvolvido em suas filosofias que, ao nosso ver, ambos os autores compartilham, a de que política e educação são interdependentes entre si: para uma reforma política que atua sobre a natureza humana, é imprescindível uma reforma pedagógica que apresente um novo modelo de ensino.

METODOLOGIA

Para trabalhar os aspectos expostos na apresentação deste trabalho, bem como, para alcançar os objetivos propostos, a metodologia consiste na análise, problematização e interpretação de trechos rigorosamente selecionados das obras *A República* e a *Carta Sétima*, de Platão; e *Do Contrato Social, Discurso Sobre a Origem e os Fundamentos da Desigualdade entre os Homens*, e *Emílio ou Da Educação*, de Rousseau. Ademais, a pesquisa também está fundamentada em uma análise de uma bibliografia secundária, em parte apresentada nas referências bibliográficas deste artigo. Desse modo, este artigo foi desenvolvido por meio de uma pesquisa teórica/bibliográfica, de natureza qualitativa, efetivada por uma abordagem hermenêutico-filosófica rigorosa.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Dentre as várias obras de Platão, a que mais que exprime um projeto tanto político quanto pedagógico é *A República*, diálogo que talvez seja o mais conhecido do autor. A obra possui o intuito de estudar as condições ideais em que poderá surgir uma cidade perfeita. Nela encontram-se vários temas distribuídos ao longo de dez livros, tais como a natureza do conhecimento humano, a moral, a religião, a metafísica, a antropologia, a psicologia etc., mas, de modo geral, pode ser considerado uma obra política, visto que todos esses temas possuem a proposta final da construção de um Estado através de uma investigação a respeito do conceito de justiça, na qual as tarefas exercidas pelos cidadãos são distribuídas de acordo com

o fim pelas quais foram educados. É escrito na forma de diálogo, em que Sócrates representa o personagem principal e porta-voz da filosofia platônica.

Entretanto, quais foram os motivos que impulsionou Platão a pensar numa cidade ideal e incluir nela um projeto pedagógico necessário para a construção de tal cidade? Podemos indicar pelo menos dois fatores que parecem não ter somente influenciado a escrita da obra, mas também ajudou a impulsionar a própria base da filosofia platônica. Primeiro, a insatisfação com a política vigente. Em uma famosa carta que ficou conhecida como *Carta VII*, Platão afirma:

Outrora na minha juventude experimentei o que tantos jovens experimentaram. Tinha o projeto de, no dia em que pudesse dispor de mim próprio, imediatamente intervir na política. Ora vejamos como então se me apresentara a situação dos negócios da cidade: a forma de Governo existente, sujeita a críticas diversas, conduziu a uma evolução. À cabeça da nova ordem cinquenta e um cidadãos foram eleitos chefes, onze na cidade, dez no Pireu (estes dois grupos foram encarregados da «ágora» e de tudo o que concernia à administração das cidades) – mas trinta constituíam a autoridade superior com poder absoluto. Vários de entre eles sendo ou meus parentes, ou conhecidos, logo me atraíram a si, para tarefas que me conviham. Alimentei ilusões que não tinham nada de espantoso devido à minha juventude. Imaginava, de fato, que eles governariam a cidade, desviando-a dos caminhos da injustiça para os da justiça. Observava também com ansiedade o que iriam fazer. Ora, vi aqueles homens em pouco tempo fazerem lamentar os tempos da antiga ordem, como uma idade de ouro. (PLATÃO, 1989, p.1)

O segundo acontecimento que impactou profundamente a vida e a filosofia de Platão foi, sem sombras de dúvidas, a morte do seu amigo e mestre Sócrates. Na sequência da carta, o autor continua:

Entre outros, ao meu querido e velho amigo Sócrates, que não me canso de proclamar como o homem mais justo do seu tempo, quiseram associá-lo à tentativa

de levar pela força um cidadão a ser condenado à morte, isto com o objetivo de, por alguma forma, o comprometerem na sua política. Sócrates não obedeceu e preferiu expor-se aos maiores perigos, a tornar-se cúmplice de ações criminosas. Face a todas estas coisas e a outras do mesmo género, e de não menos importância, fiquei indignado e afastei-me das misérias dessa época. Depressa os trinta caíram e, com eles, todo o seu regime. De novo, e ainda que com maior prudência, estava deseioso de me ocupar das tarefas do Estado. Ocorriam então, já que era um período perturbado, muitos fatos revoltantes e não é de admirar que as revoluções tenham servido para multiplicar os atos de vingança pessoal. Entretanto, os que regressaram usaram de bastante mais moderação. Mas, sem que eu me desse conta de como acontecia, cidadãos poderosos conduzem aos tribunais este mesmo Sócrates, nosso amigo, e fizeram-lhe uma acusação das mais graves, que de forma alguma ele merecia: é por impiedade que uns o acusam diante do tribunal e outros o condenam e fazem morrer o homem que, quando eles próprios afastados do poder e caídos em desgraça, não quis participar na criminosa prisão de um dos seus amigos, então banido. (PLATÃO, 1989, p.1-2)

Através da observação de como os homens conduziam a política, Platão se decepcionou, mas continuou observando-os para investigar quais seriam as condições em que prevaleciam o bem público através de possíveis melhoras:

Assistindo a isto e vendo os homens que conduziam a política, mais me debruçava sobre as leis e os costumes, e quanto mais avançava na idade, mais me parecia difícil bem administrar os negócios do Estado. Por um lado, sem amigos e sem colaboradores fiéis, isso não me parecia possível. Ora, entre os cidadãos atuais não era cômodo encontrá-los, pois já não era segundo os usos e costumes dos nossos antepassados que a nossa cidade era governada; quanto a adquirir novos não seria fácil fazê-lo. Além disso, a legislação e a moralidade estavam corrompidas a tal ponto, que eu, inicialmente pleno de ardor para trabalhar a favor do bem público, considerando esta situação

e vendo como tudo caminhava à deriva, acabei por ficar confuso. Não deixei, entretanto, de procurar nos acontecimentos e especialmente no regime político os possíveis indícios de melhoras, mas esperei sempre o bom momento para agir. (PLATÃO, 1989, p.2)

A insatisfação de Platão era grande, e com isso, dedicou seus esforços não mais à política, responsável por corromper a legislação e a moralidade, mas à filosofia, capaz de buscar e reconhecer onde está a justiça na vida pública e privada:

Acabei por compreender que todos os Estados atuais são mal governados, pois a sua legislação é praticamente incurável sem enérgicos preparativos coincidindo com felizes circunstâncias. Fui então irresistivelmente conduzido a louvar a verdadeira filosofia e a proclamar que somente à sua luz se pode reconhecer onde está a justiça na vida pública e privada. Portanto, os males não cessarão para os humanos antes que a raça dos puros e autênticos filósofos chegue ao poder, ou antes, que os chefes das cidades, por uma divina graça, se não ponham a filosofar verdadeiramente. (PLATÃO, 1989, p.2)

A partir desse relato podemos observar a insatisfação política que acompanhou Platão desde sua juventude. Em sua vida dedicar-se à filosofia corresponde não somente buscar a verdade, mas a investigar de qual modo deve-se governar uma cidade para que ela se afaste cada vez mais da injustiça e se aproxime da justiça. Esse, aliás, é o tema que abre e que torna o fio condutor de toda *A República*: O que é a Justiça? Ora, se é preciso fazer com que a cidade seja justa, deve-se primeiro saber o que é a justiça (Livro I). Entretanto, como relatado, Platão abandona a ascensão a uma vida pública na política para buscar essa resposta na filosofia, o que demonstra que esses fatos ajudaram o autor a desenvolver seu pensamento e, conseqüentemente, a redigir *A República*. Como, então, diante das injustiças sociais, deveria ser a cidade perfeita?

Nesse contexto, Platão afirma no livro V da obra que a condição necessária para que a cidade se torne realizável é que seja governado por filósofos: somente se os reis se tornarem filósofos ou os filósofos se tornarem reis a cidade poderá ser considerada

justa. O filósofo é “dotado de memória e de facilidade de aprender, de superioridade e amabilidade, amigo e aderente da verdade, da justiça, da coragem e da temperança”¹, ou seja, é o único que possui os pressupostos para o governante ideal, pois serão capazes de contemplar a essência das coisas belas, ou o Belo em si, das coisas justas à Justiça em si, do múltiplo à Unidade e por atingir a ciência do Bem pela dialética². Nesse ponto Platão começa a esboçar o que entende por *filósofo*, noção que está intrinsecamente ligada a sua teoria do conhecimento. Para ele, os filósofos são “os que contemplam as coisas em si, as que permanecem sempre idênticas”³. O filósofo obtém assim o conhecimento verdadeiro que está no domínio do Ser, do que é *em si*. Alcançando as Ideias, inclusive a Ideia do Bem e da Justiça, ele estará apto para governar a cidade ideal. Guiado pela razão, poderá aplicar o conhecimento obtido para proporcionar uma sociedade justa e, conseqüentemente, feliz.

No final do livro VI Platão apresenta a sua Teoria das Formas, teoria ontológica que afirma o mundo enquanto uma dualidade: o sensível, que representa o nosso mundo físico; e o inteligível, realidade onde habitam as Ideias, superior e verdadeira. Com isso, há alguns níveis de realidade que o autor estabelece, bem como alguns níveis de conhecimento a respeito desse mundo. Para demonstrar essa divisão, o autor apresenta a metáfora da linha dividida no final do livro VI (509d–511e), que divide o conhecimento entre sensível e inteligível (509d–511e); e no livro VII, onde discute quais são as ciências que devem ser estudadas para a formação do filósofo. Na metáfora da linha, Sócrates convida Gláuco a imaginar uma linha cortada em duas partes desiguais, e após isto, a cortar novamente a linha segundo a mesma proporção (509e). Com isso, temos dois níveis de realidade, bem como alguns níveis de conhecimento que estão dispostos de acordo com cada nível destas realidades.

1 PLATÃO, 2001, 487a, p.270.

2 Para Platão, A dialética é mais perfeita dentre todas as ciências porque admite como princípio o debate filosófico. No fim do livro VII, Sócrates pergunta a Gláuco: “Sócrates – Achas então que a dialética se situa para nós lá no alto, como se fosse a cúpula das ciências, e que estará certo que *não se coloque nenhuma outra forma de saber acima dela*, mas que representa o fastígio do saber? Gláuco – Acho que sim.” (PLATÃO, 2001, p. 349, 535a; destaque nosso).

3 PLATÃO, 2001, p.263, 479e.

No fim do livro VII, Platão relaciona o tipo de conhecimento a cada nível de realidade que a compreende: o sensível, realidade das aparências, consideradas cópias imperfeitas das Ideias, é subdividido entre imagens (sombras e reflexos, conhecidas pela suposição) e os modelos (objetos sensíveis, que também comportam os seres vivos, conhecidas através da fé); e o inteligível, sendo subdivididas, primeiro, às ciências matemáticas (conhecidas pelo entendimento - *dianóia*); e, segundo, pelas Ideias (apreendidas pelo intelecto - *nôesis* - através da dialética). Os homens que se deixam levar pelo testemunho dos sentidos emitem apenas *opinião*, eles são os que vagueiam entre o conhecimento e a ignorância, considerados *filodoxos*. Assim, o sensível, que contém os objetos materiais do mundo, somente existe como uma cópia imperfeita, de semelhança e aparência de uma realidade superior, que existe por si mesmo. O Inteligível, por outro lado, corresponde à essa realidade, que é o domínio do Ser, do que é *em si*, sempre imutável e por isso verdadeiro: é o reino das Formas, que são as essências de todas as coisas, as Ideias perfeitas e universais que correspondem ao conhecimento imutável (*episteme*). O Inteligível é a realidade perfeita em si mesma, que só é atingida quando fazemos esse processo de ascensão da alma, na qual o estudante aspirante à filósofo deverá passar por um processo pedagógico que levará boa parte de sua vida.

Ao atingir o domínio do Ser, o filósofo, amante do conhecimento e contemplador das Ideias, estará apto para governar, contudo, esse processo não é fácil. O programa de estudos para a educação dos governantes filósofos é dividido em etapas que compreendia vários anos. Neste programa pedagógico, a educação deve-se iniciar com os jogos educativos para as crianças, nessa fase os jogos não possuem o objetivo de serem competitivos, mas são, sobretudo, formadores de caráter. Entre os 10 e 13 anos, os estudantes deveriam ser inseridos nos estudos de autores clássicos. Dos 13 anos aos 16, a formação seria voltada para a música, a arte das musas. Inserir a música nesse processo é de fundamental importância, pois os alunos desenvolverão o culto à harmonia, importante elemento que torna essencial a formação de cidadãos bons e justos, pois

um homem justo depende de uma alma justa, ou seja, harmônica⁴. Nessa fase também torna-se imprescindível o ensino da matemática, “a ciência que arrasta a alma do que é mutável para o que é essencial”⁵. Entre os 17 e 18 anos de idade, os jovens ingressam no serviço militar e estudam os princípios da arte da guerra. Nessa fase os jovens serão selecionados entre aqueles que continuarão no serviço e se destinarão para a classe dos guerreiros ou aqueles que seguirão nos estudos superiores para seguirem carreira de filósofo. Os que forem selecionados para esse cargo deverão se dedicar aos estudos e treinamentos mais profundos de matemática e ginástica, dos 20 até os 30 anos de idade. Após os 30 anos, os selecionados entre os melhores estudarão dialética por um período de cinco anos, estando, assim, aptos para conhecer a verdade, o bem e o mal, o justo e o injusto e, de modo geral, o Ser, em que o estudante aspirante à filósofo alcança as essências. Contudo, nessa fase a formação dos governantes ainda não está completa. Para isso, é preciso que os futuros governantes, a partir dos 35 anos, vivam em sociedade junto com os homens comuns por 15 anos, testando e pondo em prática seus conhecimentos e suas experiências adquiridas ao longo do processo que se iniciou na infância. Somente numa última etapa, aos 50 anos, é que estarão aptos à governar, tornando-se governantes-filósofos, podendo dedicar-se inteiramente à contemplação filosófica e ocupar os mais altos cargos públicos como dirigentes do Estado, somente quem alcança e quem conhece Bem em si é quem poderá fazer o melhor para todos. A educação do filósofo tem por finalidade a ascensão e o conhecimento pleno da ciência do bem, pois ela é uma ciência específica e mais elevada. A alma, quando se eleva até o Bem, revela a verdade das coisas em si mesmas. Deste modo, a ciência do Bem é a ciência da verdade que possibilita o conhecimento verdadeiro: “se a não conhecemos,

4 Para Platão a alma (*psyché*) é dividida em 3 partes, sendo uma superior e as outras duas inferiores, em que a parte superior, ou seja, a racional, instaura sua autoridade e comanda as partes inferiores, a parte que corresponde ao tronco (irracional) e a parte do baixo ventre (apetitiva). Dessa forma, uma alma equilibrada e harmoniosa é aquela que, diante de nossas ações morais, agimos de acordo com a nossa racionalidade sobre nossas paixões, alcançando assim, as virtudes, tal como a sabedoria, a coragem, a prudência etc.

5 PLATÃO, 2001, p. 326, 521d.

e se, à parte essa ideia, conhecemos tudo quanto há, sabes que de nada nos serve, da mesma maneira que nada possuímos, se não tivermos o bem.” (PLATÃO, 2001, 505a – 505b, p. 302.)

É interessante ressaltarmos aqui que Platão apresenta, através de seu programa pedagógico ideal, a ideia de formação integral⁶. Ademais, este plano ideal de educação é apresentado pelo autor tendo em vista à formação política em seu fim último. Com isso, o filósofo, por ser aquele que visa o Bem e que possui uma alma equilibrada, guiada pela razão, é o oposto do tirano, que possui uma alma totalmente desequilibrada e injusta. Sobre isso Platão dedica os últimos livros para, além de outros tópicos, analisar a alma do tirano, alma oposta à do filósofo.

No livro VIII o autor analisa as formas de governo e identifica que há tipos injustos deles, em que uma vai decaindo, se degenerando, em outra forma, tal como a timocracia (forma de governo em que a honra é o princípio dominante), a oligarquia (Estado que super valoriza a riqueza e o poder dos ricos), a democracia (forma de poder em que há uma participação direta dos cidadão elegíveis) e a tirania que, obviamente, é o regime mais injusto e corrupto, ao qual deve ser evitado. Neste livro Platão critica a democracia, sistema pelo qual Sócrates, seu mestre, foi condenado a morte, sendo esse um dos principais motivos da insatisfação da conjectura política em que estava inserido. O filósofo entende que a democracia é uma forma de governo caracterizada pela paixão da liberdade e pela proliferação dos desejos supérfluos, além da imprudência dos governantes. A democracia, assim, seria a porta de entrada para a tirania. Aqui, um dos principais motivos, senão o principal, que Platão demonstra sua insatisfação com essa forma de governo reside justamente no fato de que Sócrates foi condenado pela assembleia ateniense, ou seja, por um regime democrático. Para Platão a condenação política de Sócrates é praticamente a condenação da própria filosofia, pois esta corresponde ao livre pensar⁷.

6 Para mais detalhes sobre esse tópico, Ver: LORENZON, E. A.; JORGE, L. G. A., *A ideia de educação integral em Platão e Rousseau*. 2011.

7 Platão relata a autodefesa de Sócrates diante da assembleia ateniense na obra *Apologia de Sócrates*.

No livro IX, Platão analisa a alma do tirano, desenvolvendo o argumento de que o tirano é aquele que é dominado por suas próprias paixões, por isso, antes de mais nada, ele é um tirano de si, e por esse motivo ele tiraniza os outros. O tirano é um homem injusto. A felicidade, que é atributo do justo, vai faltando à medida em que aumenta o grau de corrupção do Estado na transição de um tipo de governo para outro, tornando a alma do tirano naquela em que suas partes inferiores, responsáveis pelas emoções, desejos, paixões e impulsos, dominam completamente a parte superior da alma correspondente à razão. Se o filósofo é aquele que se guia através da razão, o tirano é aquele que é governado pelos seus próprios instintos.

A obra *A República* é, sem dúvidas, uma das obras mais importantes de Platão. Contudo, devemos entender que ela não é uma obra exclusiva sobre política. As obras que possuem essencialmente um cunho político de Platão são os diálogos *Político* e *Leis*. A escolha de *A República* para nosso estudo deu-se pelo fato de que ela representa, a nosso ver, um resumo e, ao mesmo tempo, uma porta de entrada para a filosofia platônica. O projeto político ideal de Platão consiste na construção de uma cidade *perfeita*, em que, em todas as suas instâncias, essa cidade funcionaria do melhor modo possível, evitando a corrupção, a injustiça, a tirania etc. Nessa obra é notório a proposta de uma reforma na sociedade através da política, mas, para isso, deve também ocorrer uma reforma no âmbito do próprio homem, seus atos morais, sua alma, e sua educação, ou seja, Platão aqui apresenta sua própria intenção de reforma da paideia grega⁸, uma nova educação integral, *completa*, do homem e, conseqüentemente, uma nova organização política da sociedade. Sobre a relação

8 A *Paideia* é a denominação da cultura e do sistema de educação e formação ética dos gregos antigos. Os estudos que compreendem a *Paideia* referem-se e incluíam temas como ginástica, gramática, retórica, música, matemática, filosofia etc. Contudo, segundo Werner Jaeger, devemos entender a *Paideia* como a formação do *homem* grego. O autor afirma: "não se pode evitar o emprego de expressões modernas como civilização, cultura, tradição, literatura ou educação, nenhuma delas, porém, coincide realmente com o que os gregos entendiam como *Paideia*. Cada uma daqueles termos se limita a exprimir um aspecto daquele conceito global, e, para abranger o campo total do conceito, teríamos que empregar-las todos de uma vez". (JAEGER, 1995, p.1)

entre política e filosofia na vida de Platão, Benedito Nunes, na introdução da tradução de *A República*, afirma:

A atitude de Platão, que abandonou a política pela Filosofia, é, do ponto de vista desse confronto, uma atitude exemplar. Sua experiência de reformador, que deixa de prestar adesão à cidade tal como ela se tornara, a fim de concebê-la tal como *deveria ser*, equivale a uma experiência da própria Filosofia, que transfere a possibilidade de ação ao empenho da construção de uma nova Pólis, em nome de uma outra política. [...] Por conseguinte, ao reformar a Cidade, ao substituir a Pólis real pela ideal, Platão, que chegara à Filosofia 'pela política e para a política' abriu o caminho de volta à política por meio da Filosofia. (NUNES *in* PLATÃO, 2000, p. 7-8)⁹

Deste modo, como uma sociedade *deveria ser*? Essa pergunta serve como um guia base para Platão desenvolver sua teoria da cidade perfeita ao longo de *A República*. Ela também caracteriza um ponto interessante sobre a filosofia de Platão: o *Idealismo*. Esse conceito é recorrente na História da Filosofia, possuindo vários significados que foram utilizados em diversas áreas, tais como na Ética, na Linguagem, no Direito, na Metafísica, na Epistemologia etc. Dentro da Filosofia Política e da Filosofia da Educação o *idealismo* corresponde a uma perspectiva mais prática (embora pode haver elementos ontológicos). Falar em *idealismo* remete-se à premissa básica de que há um *ideal* de sociedade e de educação a serem seguidos, ou seja, de um modelo ou de uma descrição perfeita de uma sociedade, governo ou corpo político, além de um projeto pedagógico. Mas *perfeito* em qual sentido? Aqui podemos entender esse conceito como uma projeção imaginada de uma circunstância que não corresponde exatamente à uma situação concreta e real em que vivemos nesse momento nessa realidade, mas com base nessa mesma realidade.

Uma concepção idealista política muitas vezes equivale à um experimento de pensamento¹⁰: as sociedades e os projetos

9 Destaque em itálico nosso.

10 Podemos associar que a atitude de imaginar uma sociedade e um projeto pedagógico *perfeito* corresponde à um *experimento de pensamento* (ou experimento mental),

educacionais descritos servem como uma projeção de uma situação não verificável na prática para comparar com a nossa realidade vivida, a fim de buscar resultados e melhorias sobre os diversos aspectos políticos e pedagógicos que caracterizam nossa vida social. Platão e Rousseau são filósofos que, a nosso ver, se encaixam nessa posição. Seus propósitos de reforma política e pedagógica partem de uma profunda análise que fizeram acerca dos problemas sociais que presenciaram, projetando suas análises num sistema teórico e hipotético a fim de apresentarem soluções para problemas concretos e reais. Deste modo, acredito que podemos denominar, dentro da Filosofia Política e da Filosofia da Educação, ambos os autores como *idealistas*, pois compartilham de uma premissa básica para elaborar suas teorias filosóficas: diante do quadro social e político vivido, como a educação *deveria ser projetada, estabelecida e aplicada para resolver nossos problemas sociais reais*? Esse foi um dos propósitos para Platão escrever *A República* (370 - 380 a.C.) e Rousseau publicar duas obras em conjunto, *O Contrato Social e Emílio ou Da Educação*, ambas de 1762. Assim, qual é a proposta que Rousseau, separado de Platão na história por 21 séculos, apresenta em sua filosofia?

De acordo com Francisco Cambi (1999, p. 342-343), na obra *História da Pedagogia*, Jean Jacque Rousseau (1712-1778) é considerado por muitos como o pai da pedagogia contemporânea. Isto não é à toa. A renovação e a novidade que Rousseau trouxe para a pedagogia são fontes de temas que são debatidos até hoje, principalmente quando discutimos sobre qual é a melhor maneira de se educar a criança. Contudo, como já dito anteriormente, para entendermos o propósito da pedagogia rousseauiana, devemos antes entender a sua filosofia política, pois uma é pressuposto da outra. Não obstante, a obras do autor referente à filosofia política e a filosofia da educação, *Do Contrato Social e Emílio*, respectivamente,

conceito bastante utilizado na Física para descrever os experimentos que não podem ser realizados. Esses experimentos possuem o objetivo de analisar como os resultados de uma determinada teoria se comportariam numa situação idealizada, pensada, e perfeita, sem obstáculos reais, naturais ou artificiais que impedem à própria realização do experimento, a fim de comparar os resultados obtidos mentalmente com os dados da realidade para entendermos, comprovar ou negar (teoricamente) determinadas hipóteses.

foram publicados praticamente ao mesmo tempo, e isso não foi mera coincidência.

Rousseau, ao lado de Thomas Hobbes (1588-1679) e John Locke (1632-1704), é considerado um dos principais filósofos contratualista moderno. A teoria do contratualismo afirma basicamente que a reunião dos homens em sociedade não ocorreu de modo natural e instintivo, e sim foi fruto de um pacto, um acordo, um contrato social que pôs fim ao estado de natureza. Esse estado de natureza indica a condição em que os seres humanos vivem antes de estipularem qualquer organização estatal, ou seja, uma condição pré-social. Entretanto, não devemos esquecer de que não há uma concordância sobre tal estado entre os autores citados. Hobbes afirma na sua obra mais conhecida *Leviatã ou Matéria, Palavra e Poder de um Governo Eclesiástico e Civil* (1651) que, sem a existência de um Estado Absoluto, o homem é o lobo do próprio homem, ou seja, o homem, por possuir uma natureza egoísta, vive em constante estado de guerra de todos contra todos, afirmando a necessidade da existência de um governo absoluto (que estivesse inclusive acima das leis) para estabelecer a ordem e a paz social¹¹. Locke afirma, por outro lado, na obra *Dois Tratados Sobre o Governo Civil* (1690), no segundo tratado, que todos os homens no estado de natureza vivem em estado de perfeita liberdade e igualdade¹², porém, essa liberdade não dá ao homem o pleno direito de agir conforme seus interesses próprios, uma vez que todos os homens são governados pela lei natural (a razão), ao qual ensina que, “sendo todos iguais e

11 Segundo Hobbes, “as leis de natureza (como a justiça, a equidade, a modéstia, a piedade, ou, em resumo, fazer aos outros o que queremos que nos façam) por si mesmas, na ausência do temor de algum poder capaz de levá-las a ser respeitadas, são contrárias a nossas paixões naturais, as quais nos fazem tender para a parcialidade, o orgulho, a vingança e coisas semelhantes. E os pactos sem a espada não passam de palavras, sem força para dar qualquer segurança a ninguém. Portanto, apesar das leis de natureza (que cada um respeita quando tem vontade de respeitá-las e quando pode fazê-lo com segurança), se não for instituído um poder suficientemente grande para nossa segurança, cada um confiará, e poderá legitimamente confiar, apenas em sua própria força e capacidade, como proteção contra todos os outros.” (HOBBS, 1983, p.103).

12 Afirma Locke: “Para entender o poder político corretamente, e derivá-lo de sua origem, devemos considerar o estado em que todos os homens naturalmente estão, o qual é um estado de perfeita liberdade para regular suas ações e dispor de suas posses e pessoas do modo como julgarem acertado, dentro dos limites da lei da natureza, sem pedir licença ou depender da vontade de qualquer outro homem” (LOCKE, 1998, p. 381-382)

independentes, que nenhum deles deve prejudicar a outrem na vida, na saúde, na liberdade ou nas posses¹³. Assim, todos os homens, através da lei natural, possuem o direito natural de julgarem ou castigarem aqueles que transgridem tal lei, imposta à todos por Deus. O Estado, aqui, surge como uma necessidade de garantir os direitos naturais (a vida, liberdade e a propriedade) diante daqueles que violam e prejudicam a vida de outrem em que, através da disputa, os indivíduos desejam ultrapassar a lei à eles impostas para defenderem seus próprios interesses.

Para Rousseau, o homem é bom por natureza, mas a sociedade o corrompe. Essa ideia pode, à primeira vista, parecer estranho. Se o homem é bom por natureza, por que a sociedade o corrompe, visto que a sociedade é uma organização civil entre os homens? Para o filósofo, precisamos distinguir o homem selvagem (estado de natureza) do homem civil (surgimento da sociedade) para entendermos a origem e a causa das instâncias que corrompem o homem¹⁴, tal como a desigualdade. Assim, o modo como os homens se relacionam em sociedade é que corrompe a sua própria natureza, e não simplesmente o agrupamento entre eles. Sobre esse ponto, Rousseau afirma que existem dois tipos de diferenças entre os homens, sendo uma delas não natural:

Concebo na espécie humana dois tipos de desigualdade: uma eu chamo de natural ou física, por ser estabelecida pela natureza, e que consiste na diferença das idades, da saúde, das forças do corpo e das qualidades do espírito ou da alma; a outra, que podemos chamar de desigualdade moral ou política, por depender de uma espécie de convenção e por ser estabelecida, ou pelo menos autorizada, pelo consentimento dos homens. Esta consiste nos diferentes

13 LOCKE, 1998, p.384.

14 No Emílio, Rousseau afirma: "O homem natural é tudo para si mesmo; é a unidade numérica, o inteiro absoluto, que só se relaciona consigo mesmo ou com o seu semelhante. O homem civil é apenas uma unidade fracionária que se liga ao denominador, e cujo valor está em sua relação com o todo, que é o corpo social. As boas instituições sociais são as que melhor sabem desnaturar o homem, retirar-lhe sua existência absoluta para dar-lhe uma relativa, e transferir o eu para a unidade comum, de sorte que cada particular já não se julgue como tal, e sim como uma parte da unidade, e só seja perceptível no todo". (ROUSSEAU, 2004, p. 11-12).

privilégios de que alguns desfrutam em prejuízo de outros, como o de ser mais ricos, mais honrados, mais poderosos do que estes, ou mesmo o de se fazer obedecer por eles. (ROUSSEAU, 2017, p. 33).

As desigualdades entre os homens são sociais e definem-se pelo modo como eles se organizam e vivem em sociedade. Disto, deriva uma das principais críticas de Rousseau: a noção de propriedade privada. Para ele, a introdução da propriedade privada na história trouxe o conseqüente nascimento da inveja, da mentira, do roubo, da violência etc., basicamente, dos vícios sociais que corrompe o homem, pois, através da falta de melhores condições que provém da desigualdade, força-os a cometerem tais atos¹⁵. Por causa disso, o homem selvagem torna-se, do ponto de vista ético, superior ao homem civil. Diz Rousseau:

O primeiro que, tendo cercado um terreno, pensou em dizer *isto é meu*, e encontrou gente simples o bastante para acreditar nele, foi o verdadeiro fundador da sociedade civil. Quantos crimes, guerras, assassinatos, quantas misérias e horrores não teria poupado ao gênero humano aquele que, arrancando os mourões ou tapando o fosso, houvesse gritado: não escutem esse impostor; vocês estarão perdidos se esquecerem que os frutos são de todos e que a terra não é de ninguém! (ROUSSEAU, 2017, p. 71).

A ideia da propriedade privada é fundamental para entendermos o estado atual em que o homem se encontra, ou seja, um estado de *decadência*: a ideia rousseauiana de que, no curso da história, o homem não produziu progresso, e sim regresso, principalmente do ponto de vista moral. Em *O Contrato Social*, o filósofo afirma que “O homem nasce livre, e por toda a parte encontra-se a ferros. O que se crê senhor dos demais, não deixa de ser mais escravo do que eles. Como adveio tal mudança? Ignoro-o. Que poderá

15 Afirma Rousseau na obra *Emílio*: No estado em que agora as coisas estão, um homem abandonado a si mesmo desde o nascimento entre os outros seria o mais desfigurado de todos. Os preconceitos, a autoridade, a necessidade, o exemplo, todas as instituições sociais em que estamos submersos abafariam nele a natureza, e nada poriam em seu lugar. (ROUSSEAU, 2004, p. 7)

legitimá-la? Creio poder resolver esta questão” (ROUSSEAU, 1983, p. 22). Assim, O homem deve-se libertar das correntes impostas pela civilização para retomar à sua primitiva liberdade, para isso, há a necessidade de estabelecer um novo pacto social, um novo contrato social baseado em leis justas, e não em leis injustas que têm como objetivo a conservação da propriedade privada por parte dos mais poderosos e ricos. Somente assim pode-se construir uma nova sociedade. Antes do surgimento da sociedade civil, os indivíduos viviam isoladamente no estado selvagem, existindo em cada um qualidades potenciais, inatas ao homem, dos quais todos são portadores, independente da cultura ou da sociedade em que se vive, tais como perfectibilidade, a bondade e a sensibilidade, sendo também dotado do sentimento de liberdade e de justiça. Uma volta ao estado de natureza através de um novo contrato social representaria uma volta a esse estado, possuindo o objetivo de cultivar a permanência do homem nas virtudes inatas boas e justas para construir uma nova sociedade, regida pela vontade geral, ou seja, a vontade da coletividade que elabora leis justas¹⁶. Segundo Cambi, “Trata-se, desse modo, de operar uma ‘naturalização’ do homem, capaz de renovar a sociedade europeia moderna, que chegou a um estado de evolução (e de corrupção) que torna impossível a sua reforma política” (CAMBI, 1999, p.346). Em outra passagem em seu texto, o historiador afirma:

Política e Pedagogia estão estreitamente ligadas em Rousseau: uma é o pressuposto e o complemento da outra, e juntas tornam possível a reforma integral do homem e da sociedade, reconduzindo-a – por vias novas – para a recuperação da condição natural, ou seja, por vias totalmente artificiais e não ingênuas, ativadas através de um radical esforço racional. A pedagogia de Rousseau faz parte de um esboço bastante complexo de filosofia da história (baseada no princípio de decadência) e de reforma antropológico-social [...]. Há em Rousseau um único e grande problema antropológico-político (fazer o homem sair

16 Segundo Lyra: “A vontade geral é assim, depois de eliminados os aspectos conflitantes e destrutivos das vontades particulares, a soma daqueles aspectos que dizem respeito ao interesse geral dos cidadãos” (LYRA, 2017, p.174).

do “mal” e ativar as vias para conseguir este remédio), cujo centro se coloca a própria pedagogia, articulada em várias formas, mas sempre essencial para promover o retorno do homem e da sociedade à condição natural. (CAMBI, 1999, p. 343-344)

Com o exposto, podemos perceber que a análise filosófica aponta para um problema político e social; e, para resolver essas questões, Rousseau propõe uma solução através da pedagogia, sob a ótica da filosofia da educação. Para isso, o autor nos apresenta sua obra *Emílio ou Da Educação*, obra pedagógica que representa um tratado sobre como *deveria* ser a educação, sob nossa perspectiva de leitura defendida nesse estudo; sendo ela capaz de fazer com que o homem se aproxime do estado de natureza, pois a educação deve ser submetida ao comando da mesma. Segundo Valdemarin, há na referida obra uma relação das “proposições sobre a prática pedagógica como desdobramento de princípios políticos” (VALDEMARIN, 2007, p.146) e, com isso, devemos ficar atentos aos aspectos que “consiste na capacidade de *idealizar* o futuro por meio da ação educativa, considerando a realidade existente um dado imprescindível do projeto pedagógico, mas afirmando-a como prática que não esgota os esforços presentes”¹⁷ (*id.*).

Como dito anteriormente, Rousseau é considerado, na perspectiva da história das ideias educacionais, como o pai da pedagogia contemporânea, isso se deve pelo fato de que na obra *Emílio ou Da Educação* o autor estabelece um método que teoriza a educação voltada para a criança, cujo objetivo é preservar no homem a bondade natural, intrínseca ao sujeito. A obra trata de um desenvolvimento pedagógico do personagem Emílio desde o nascimento até a fase adulta, sendo essa trajetória um novo modelo de projeto pedagógico apresentado pelo autor para as futuras gerações. Se é verdade que o homem nasce bom e se torna vicioso por causa da convivência em sociedade, a reforma da educação pode ser o instrumento adequado para criar uma humanidade nova e melhor. Para isso, Emílio deve ser educado segundo as leis da natureza¹⁸

17 Destaque em itálico nosso.

18 Segundo Cambi (1999, p.346), há na obra pelo menos três significados acerca do ‘retorno à natureza’ no âmbito educacional, são elas: retorno à centralidade das

através dos cuidados um educador discreto, em um ambiente que favoreça o contato e o desenvolvimento da criança de seu natural estado de bondade. Há, desse modo, três tipos de educação que acompanha o homem ao longo de sua vida:

Nascemos fracos, precisamos de força; nascemos carentes de tudo, precisamos de assistência; nascemos estúpidos, precisamos de juízo. Tudo o que não temos ao nascer e de que precisamos quando grandes nos é dado pela educação. Essa educação vem-nos da natureza ou das coisas. O desenvolvimento interno de nossas faculdades e de nossos órgãos é a educação da natureza; o uso que nos ensinam a fazer desse desenvolvimento é a educação dos homens; e a aquisição de nossa própria experiência sobre os objetos que nos afetam é a educação das coisas. Assim, cada um de nós é formado por três tipos de mestres [...]. Dessas três educações diferentes, a da natureza não depende de nós; a das coisas, só em alguns aspectos. A educação dos homens é a única de que somos realmente senhores; mesmo assim, só o somos por suposição, pois quem pode esperar dirigir inteiramente as palavras e as ações de todos os que rodeiam uma criança? (ROUSSEAU, 2004, p. 9).

É preciso, assim, que a educação seja projetada para acompanhar o homem desde seu nascimento até a fase adulta para que, quando retornar à sociedade, preserve o estado da instintiva bondade da natureza humana. A ideia de uma educação negativa e indireta aqui, tornam-se essencial. Para Rousseau, a educação negativa é a ideia pedagógica na qual se aprende por si mesmo, pois o aluno deve desenvolver por si próprio seu raciocínio e suas experiências para com o mundo exterior, daí a importância do desenvolvimento dos sentidos a partir de uma vivência próximo a um ambiente natural. O educador não deve transmitir nenhum saber de modo direto, mas tende a evitar que o aluno entre em contato com as perniciosas influências morais da sociedade humana e satisfazer sistematicamente a sua natural curiosidade em qualquer âmbito do conhecimento humano. Para isso, Rousseau propõe

necessidades mais profundas e essenciais da criança; respeito pelo seu ritmo de crescimento; valorização das características específicas da idade infantil.

novas etapas sucessivas do desenvolvimento infantil (da infância à adolescência, e desta à fase adulta).

A obra é dividida em 5 partes. No Livro I, Rousseau trata sobre a idade da natureza, o bebê (*infans*), fase que vai desde o nascimento até quando o bebê começa a desenvolver a capacidade de desenvolver discursos suficientemente orgânicos. Aqui o foco é uma educação por parte da verdadeira ama, que é a mãe (sendo o verdadeiro preceptor, ou seja, o educador indiscreto, o pai) centralizada em garantir uma educação higiênica e capaz de não criar no menino hábitos não naturais e nefastos. Deve-se também, em prol da liberdade e do desenvolvimento das capacidades físicas da criança, abolir o uso de fraudas. O Livro II ainda é dedicado a idade da natureza, mas, dessa vez, à fase *puer*, que vai dos 2 até os 12 anos de idade, segundo Rousseau, essa fase é “aquela onde acaba propriamente a infância, pois as palavras *infans* e *puer* não são sinônimas. A primeira está contida na segunda e significa *quem não pode falar*¹⁹. De acordo com Cambi (1999, p.349), nessa fase o objetivo principal é o fortalecimento e o desenvolvimento do corpo e da mente, através de uma educação da sensibilidade, da moral, da intelectualidade e do corpo. É a idade pré-moral e pré-racional, voltada para interesses presentes e substancialmente feliz. Nessa fase é importante que o educador ‘perca tempo’ para ensinar a Emílio noções essenciais, como a noção de propriedade. O educador deve evitar ensinamentos precoces, tais como, por exemplo, o ensino de línguas estrangeiras, a história ou as fábulas. O Livro III é dedicado a idade da força, ou seja, a fase que vai dos 12 a 15 anos. Essa idade corresponde ao que hoje definiríamos como a pré-adolescência, o que Rousseau caracteriza como idade do útil. Nessa idade, Emílio é forte, ainda curioso, e ainda surdo às paixões. Aqui seria a melhor fase para iniciá-lo nas noções justas dentro do aspecto da educação social. Há também nessa fase a necessidade da escolha

19 O filósofo assim continua: “Quando as crianças começam a falar, passam a chorar menos. Esse progresso é natural, uma linguagem é substituída pela outra. Quando podem dizer com palavras que estão sofrendo, por que o diriam com gritos, a não ser quando a dor for forte demais para que a palavra possa exprimi-la? Se então continuarem a chorar, a culpa será das pessoas que estão ao seu redor. A partir do momento em que Emílio tiver dito: ‘Está doendo’, serão necessárias dores muito fortes para forçá-lo a chorar” (ROUSSEAU, 2004, p.69)

de uma profissão, sendo a marcenaria a melhor opção porque este é um ofício manual, é um trabalho “limpo e honesto, que o habitue a submeter-se a regras, a estar em contato com os outros e que o torne economicamente autônomo em caso de reviravoltas sociais” (CAMBI, 1999, p.349). Aqui, a profissão (aliada à formação intelectual que deve ser estimulada através do estudo de ambiente que estimule nele o gosto do aprender com a experiência e não com lições abstratas, - seu único livro, inclusive, deverá ser o *Robinson Crusoe*, que reflete a autoconsciência do menino nesta idade e a curiosidade ativa que o mantém na aprendizagem), permite que Emílio tenha poucos conhecimentos, mas os que eles tem são realmente seus. No Livro IV, Rousseau entende que dos 15 aos 20 anos é a idade da razão e das paixões, a adolescência de Emílio. É a fase do segundo nascimento: o despertar das paixões e numa primeira atenção para com os outros homens, que se manifesta na amizade e na piedade. Nessa etapa do desenvolvimento de Emílio é apropriado a educação moral caracterizada enquanto uma educação sexual, um estudo da história, da religião, da estética e das paixões. Essa fase também é importante porque marca a entrada de Emílio no mundo. Por fim, o Livro V tem como objetivo descrever a fase adulta de Emílio, dos 20 aos 25 anos. É a idade da sabedoria e do casamento, enquanto dotado de paixão e razão, Emílio pode livremente apaixonar-se e procurar a sua Sofia (a mulher ideal)²⁰. Neste livro Rousseau enfatiza as semelhanças e diferenças entre os dois sexos, e desenvolve sobre a educação intelectual, estética, moral e religiosa de Sofia. Essa fase se conclui com o empenho de Emílio de servir de preceptor para o próprio filho. Assim, é destacado a importância das viagens para que Emílio conheça os povos e isto lhe sirva como uma educação política para que ele entenda e saiba a diferença do homem selvagem para o homem civil. Por fim, Emílio decide fixar-se no próprio país de nascimento e viver no meio dos homens, procurando ser para eles o benfeitor e o modelo (inclusive

20 Afirma Rousseau, no início do Livro V: “Não é bom que o homem esteja só, e Emílio é homem; prometemos-lhe uma companheira, é preciso dar-lhe. Essa companheira é Sofia. Onde mora? Onde a encontraremos? Para encontrá-la, é preciso conhecê-la. Saibamos primeiro o que ela é e assim poderemos saber mais dos lugares que habita, e, quando a tivermos encontrado, nem tudo estará feito” (ROUSSEAU, 2004, p. 515).

será o tutor de seu próprio filho), indo especialmente habitar no campo, fugindo das grandes cidades corrompidas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do estudo apresentado, podemos perguntar: as teses de Platão ao descrever uma cidade imaginária perfeita e de Rousseau ao afirmar que o homem deve voltar ao seu estado de natureza, não devem ser consideradas como uma *utopia*? Esse é um conceito bastante utilizado na filosofia política e que cabe refletir um pouco. O que é, pois, uma *utopia*? O termo é derivado do grego e significa, etimologicamente, “não lugar” ou “lugar nenhum”. Atualmente, no cotidiano, temos a tendência de deduzir que uma utopia é um ideal irreal, ilusório e falso, que não pode ser alcançado, logo, qualquer pensamento ou descrição de algo, seja de uma sociedade perfeita ou de qualquer situação específica nos vários âmbitos da realidade, são denominados como utópicos e, conseqüentemente, são imediatamente desacreditados e sua aplicação descartada, pois não podem ser realizados. Entretanto, dentro de uma perspectiva filosófica política, a utopia é um recurso argumentativo nos mesmos moldes de um experimento de pensamento. De acordo com Abbagnano, após a obra *Utopia* de Thomas Morus,

[...] no qual relatava as condições de vida numa ilha desconhecida denominada Utopia: nela teriam sido abolidas a propriedade privada e a intolerância religiosa. Depois disso, esse termo passou a designar não só qualquer tentativa análoga, tanto anterior quanto posterior (como a República de Platão ou a Cidade do Sol de Campanella), mas também qualquer ideal político, social ou religioso de realização difícil ou impossível. (ABBAGANANO, 2007, p. 987).

Entretanto, devemos sempre ter em mente de que não podemos desconsiderar a visão do próprio autor sobre aquilo em que o mesmo está defendendo, pois, se o fizermos, estaremos cometendo erros anacrônicos. Cabe-nos refletir: Platão encarava sua própria obra e suas próprias ideias como *utópicas*? Dificilmente. Todo o projeto político de Platão, embora que alguns conceitos ali apresentados são estranhos aos nossos ouvidos contemporâneos, foi

encarado por ele como algo possível de ser aplicado na realidade, desde que se seguissem os parâmetros estabelecidos ao longo da obra. Ademais, Platão relatou na sua *Carta VII* que tentou aplicar alguns conceitos de sua filosofia na realidade, tal como a tese do rei-filósofo, uma das ideias centrais de seu pensamento já apresentado em *A República*. Rousseau, ao escrever a obra *Emílio*, propõe um modelo ideal do processo pedagógico com o objetivo de que a criança seja educada longe da sociedade civil e conforme os ditames da natureza para que, quando ela crescesse e se tornasse um adulto, seja reintroduzida na sociedade. É somente com uma nova imagem da infância e respeitando o seu processo de amadurecimento a partir de uma educação negativa e indireta que podemos, diria o autor, superar os males sociais que nos assolam e que corrompem o homem.

Desse modo, a nosso ver, tanto Platão quanto Rousseau desenvolveram teorias pedagógicas que serviriam como um modelo-guia à ser seguido pelo resto da sociedade para superar os problemas políticos: soluções imaginárias para problemas concretos. Assim, acreditamos que, à luz do propósito e objetivos de ambos os autores – do planejamento de projetos realizáveis possíveis de serem aplicados na prática – é que não podemos considerar às suas obras, por elas mesmas, como *utópicas*, pois foram escritas e pensadas como uma solução real, embora detenham o aspecto imaginário pelo qual foram elaboradas. Não se trata aqui da aplicabilidade ou não de suas teorias, e sim do valor argumentativo e metodológico que essas obras possuem. Há algumas semelhanças e diferenças em suas teorias, tal como a ideia básica do que hoje chamamos de uma educação integral, que é compartilhada por ambos. Rousseau, inclusive, cita Platão no *Emílio*, ressaltando a importância daquele filósofo grego e critica o modo pelo qual a obra é entendida: “Se quiserdes ter uma ideia da educação pública, lede a *República* de Platão. Não é uma obra de política, como pensam os que julgam os livros pelo título: é o mais belo tratado de educação jamais escrito” (ROUSSEAU, 2004, 13). Contudo, apenas citar Platão não indica que Rousseau está sob uma influência direta dele, mas demonstra o respeito e a admiração que Rousseau teve com o projeto pedagógico de Platão. Como dito anteriormente, muitos encaram a *República* como uma obra política, mas num estudo aprofundado percebemos

que ela vai além disso, e Rousseau parece que entendeu muito bem isso, destacando e valorizando o aspecto pedagógico da obra.

Portanto, a partir do estudo apresentado, podemos perguntar: qual é o papel da educação? Esse questionamento impulsionou vários filósofos, teóricos, educadores etc., ao longo da história à encará-la de diversos modos e sentidos, bem como de muitas perspectivas teóricas. Analisando a filosofia de Platão e de Rousseau, dentro da concepção *idealista* de filosofia política e educacional ao descreverem situações e modalidades em que ambos os autores a encaram como *perfeitas*, concluímos o que para nossos ouvidos contemporâneos soa como um 'clichê: a de que 'só a educação salva', ou seja, para ambos os filósofos parece que há a concepção de que a educação é capaz e responsável por aplicar uma verdadeira reforma política que demanda uma reforma social e antropológica. Acreditamos, assim, que esse estudo é de suma importância, pois faz com que percebamos a importância dos estudos dos clássicos para pensarmos a nossa própria realidade social, política e pedagógica, pois a pergunta, nos dias de hoje, ainda continua válida para podemos refletir nossa realidade atual: como podemos entender a relação entre política e educação?

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. Tradução da 1ª edição brasileira coordenada e revista por Alfredo Bossi; revisão da tradução e tradução dos novos textos Ivone Castilho Benedetti – 5ª ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2007.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. Tradução de Álvaro Lorencini – São Paulo: Fundação Editora da UNESP (FEU), 1999.

HOBBS, Thomas. **Leviatã Ou Matéria, Forma E Poder De Um Estado Eclesiástico E Civil**. Tradução de João Paulo Monteiro E Maria Beatriz Nizza da Silva. – 3ª ed. – São Paulo: Abril Cultural, 1983.

JAEGER, Werner. **Paideia: A formação do homem grego**. Tradução de Artur M. Parreira. Martins Fontes, São Paulo, 1995.

LOCKE, John. **Dois Tratados Sobre o Governo**. Tradução de Julio Fischer. Martins Fontes, São Paulo, 1998.

LYRA, Rubens Pinto. **Rousseau: Autogoverno, Igualdade e Liberdade**. In: Teoria Política e Realidade Brasileira e suas incidências sobre a conjuntura política atual. Rubens Pinto Lyra. – Campina Grande: EDUEPB, 2017, p. 163-198).

PLATÃO. **A República**. Introdução, tradução e notas de Maria Helena de Rocha Pereira. 9ª edição. Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.

PLATÃO. **Carta VII**. Trad. Conceição Gomes da Silva e Maria Adozinha Melo. Ed. Estampa, 1989.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **A origem da desigualdade entre os homens**. Tradução de Eduardo Brandão. – 1ª ed. – São Paulo: Peguin Classics Companhia das Letras, 2017.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Do Contrato Social**. In: Coleção Os Pensadores, Jean Jacques Rousseau. Tradução de Lourdes Santos Machado; Introduções e notas de Paul Arbousse-Bastide e Lourival Gomes Machado. – 3ª. ed. – São Paulo: Abril Cultural, 1983.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou Da Educação**. Tradução de Roberto Leal Ferreira. – 3ª ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VALDEMARIN, Vera Teresa. **Pedagogia, Educação da infância e o Futuro do homem: Por que ler Rousseau hoje?** In: Introdução à Filosofia da Educação: Temas Contemporâneos e História. Pedro Angelo Pagni, Divino José da Silva (organizadores); Cláudio Roberto Brocanelli... [et. al.]. – São Paulo: Avercamp, 2007, p. 146 – 164.

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT04.018](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT04.018)

SABERES ANCESTRAIS E A EDUCAÇÃO PARA O SENSÍVEL

Carlos Eduardo de Araújo

Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, 2019cadu@gmail.com

RESUMO

A construção de conhecimentos e a forma de repassá-los pelos xamãs exigem um tempo diferente em que a fala e as ideias seguem um fluxo de observação, escuta, experimentação, criação ampliadas, mais concentrada e menos redutoras. Retomando a necessidade de ampliar essa relação do homem com a natureza, anunciada pelo pajé, o gerador principal dessa ideia são os saberes da tradição indígena, que mantêm a sabedoria da floresta viva, evocando e reverenciando as forças dos elementos, como fizeram os ancestrais mais longínquos e, assim, conectando-se com uma sabedoria e ensinamentos que mantêm viva uma herança cósmica que se traduz na cultura. Partindo também de outros diálogos com xamãs, emerge a ideia de que uma mudança de pensamento parece ser a via principal da cura de si e do mundo, em oposição a uma forma de pensar que se afasta cada vez mais da natureza e que faz adoecer, não só o homem, mas também a biosfera em que vive. Este é o cenário principal para pensar os saberes ancestrais e sua educação para o sensível. Neste artigo dialogamos com filósofos indígenas brasileiros, dentre eles Daniel Munduruku, Ailton Krenak, Davi Kopenawa e outros xamãs, conectados com o pensamento complexo, representado aqui por Edgar Morin, Conceição Almeida e outros pensadores. Ao pensar o presente no presente, em estado de presença, ocorre uma mudança cognitiva que nos localiza no universo dentro de um espaço do agora, em uma memória coletiva construída de uma

ancestralidade revisitada permanentemente e mantém viva a energia de uma comum-idade (comunidade) de destino e de espécie.

Palavras-chave: Saberes ancestrais, Educação, Xamanismo, Pensamento Complexo.

EVOCANDO OS SABERES ANCESTRAIS

Temos como base principal deste escrito o pensamento do filósofo brasileiro Daniel Munduruku, conectando-o com outros pensadores como Ailton Krenak, Davi Kopenawa, para pensar a educação de forma ampla, que acontece dentro e fora das instituições. Uma educação de base complexa que ensina a viver e que ajuda ao aluno a compreender sua complexidade. Para esse diálogo também evocamos saberes ancestrais que sustentam esta educação ampliada do ser. Conhecimentos velados por xamãs e sábios da natureza que nos ensinam a inteireza do ser e suas múltiplas relações com os elementos da vida.

“Quanto mais o homem se distancia da natureza, mais ele adoce”, disse o xamã Kuaracy Pajé Katu em um de nossos encontros na Oca de Cura, localizada na comunidade indígena do Katu, na cidade de Canguaretama, no Rio Grande do Norte. A partir dessa sábia frase, ele falou da potência que há na relação entre o homem e a natureza, principalmente, o que chamamos de cura.

Assim se seguiram vários ensinamentos do pajé para um viver em sintonia com a natureza:

A sobrevivência de nossa espécie é impossível sem a natureza que nos alimenta, nos dá abrigo, tem seus remédios, sua cura. Quanto mais o homem se afasta da natureza, ele perde o conhecimento que está nela para se curar e isso é um erro. Os conhecimentos da tradição são valiosos demais. É simples: basta reverenciar e aceitar a cura que a natureza nos dá todos os dias. (ARAÚJO, 2022, p. 98)

Após tal fala, segurando o tambor próximo ao coração, o pajé cantou uma canção da tradição xamânica muito conhecida entre as comunidades indígenas do Rio Grande do Norte, que diz: “sou da terra, sou da água, sou do fogo e sou do ar” (seguindo esse estribilho em diferentes tons, a música é geralmente cantada na abertura de rituais ou em rodas de Toré).

Após tocá-la repetidas vezes, como um mantra, o xamã falou um pouco do sentido da música. Para ele, falar que somos da terra, da água, do fogo e do ar significa reverenciar os elementos que compõem o todo e cada parte que forma a Mãe-Terra. Compreende-se

também o nosso alinhamento como seres do universo, constituídos dos mesmos elementos. Isso nos alinha de forma energética, recolocando o homem como participante, com igual importância e necessidade, no grande círculo em que estão todos os seres. Ele finalizou o discurso com “Kuaracy Pajé Katu falou”.

A dimensão de sua fala simples e de força oral, típica dos xamãs e pajés da cultura ágrafa, compõe um complexo de conhecimentos tecidos dentro de um tempo imemorial. Aqui, abrigo algumas reflexões que envolvem cultura ágrafa, oralidade e o modo de construção dos conhecimentos por alguns xamãs e pajés. São homens que não se utilizam da escrita para registrar seus conhecimentos e mantêm a oralidade como forma de difusão da sabedoria adquirida. A contação de histórias sagradas é repetida diversas vezes para que o ouvinte compreenda, em cada repetição, a sutileza da sabedoria e possa aprender também a repassá-la com a mesma astúcia.

A cultura ágrafa parece considerar o pensamento dinâmico, em permanente transformação, sendo o ato de escrever uma forma de aprisionar o pensamento. Davi Kopenawa, em trechos de seu livro *A queda do Céu* (2015), argumenta que o homem branco tem necessidade de descrever o que sabe na “pele de árvore” (como chama o papel), acrescentando que a memória do homem branco está obscurecida pela ganância de mercadoria.

Alguns indicam haver também um modo simplificado na fala dos indígenas e xamãs, como se fosse uma economia da palavra típica desses atores. Prefiro ficar com a ideia de que “para bom entendedor, poucas palavras bastam”, isso porque o indígena já está inserido e vivenciando em seu cotidiano o que o xamã ou pajé está ensinando. Podemos também pensar que o uso de frases pequenas, simples, mas de grande potência e permanência, como são as sabedorias arcaicas, possa indicar a forma de construção do conhecimento pelos xamãs por meio de longas reflexões, chamamentos de forças e espíritos, intuição aguçada e várias outras vias, o que diverge do pensamento ocidental, no qual impera a rapidez, a redução e o que chamam de eficiência.

A construção de conhecimentos e a forma de repassá-los pelos xamãs exigem um tempo diferente em que a fala e as ideias

seguem um fluxo de observação, escuta, experimentação, criação ampliadas, mais concentrada e menos redutoras.

Retomando a necessidade de ampliar essa relação do homem com a natureza, anunciada pelo pajé, o gerador principal dessa ideia são os saberes da tradição indígena, que mantêm a sabedoria da floresta viva, evocando e reverenciando as forças dos elementos, como fizeram os ancestrais mais longínquos e, assim, conectando-se com uma sabedoria e ensinamentos que mantêm viva uma herança cósmica que se traduz na cultura.

Partindo também de outros diálogos com xamãs, emerge a ideia de que uma mudança de pensamento parece ser a via principal da cura de si e do mundo, em oposição a uma forma de pensar que se afasta cada vez mais da natureza e que faz adoecer, não só o homem, mas também a biosfera em que vive. Esse pensamento obscuro, vidrado na mercadoria, como falou Kopenawa (2015), se torna hoje uma ameaça fatal para todos os seres.

O xamã, como representante do povo Yanomami, nos fala que

Quando todos nós tivermos desaparecido, quando todos nós, xamãs, tivermos morrido, acho que o céu vai cair. É o que dizem nossos grandes xamãs. A floresta será destruída e o tempo ficará escuro. Se não houver mais xamãs para segurar o céu, ele não ficará no lugar. (KOPENAWA, 2015, p. 153).

Davi concebe os saberes da tradição como base da sustentabilidade da vida no planeta e indispensável diante das atuais catástrofes socioambientais. Em todo o seu livro, ele pensa a relação entre a floresta e o fim do mundo, sendo a destruição da floresta Amazônica o fim dos xamãs, já que não poderão mais ouvir os espíritos da floresta. A sustentação do céu pelos xamãs é a metáfora para falar que aniquilar a floresta é o fim da força xamânica, da sabedoria milenar que mantém a vida.

Trata-se de um pensamento que dialoga com os saberes da tradição, impulsionando a retomada de uma cosmopoética presente no pensamento xamânico, preservado nos povos originários, revisitado na sabedoria ancestral e acessado na dimensão espiritual pelos xamãs, por meio de práticas, comunicações, ritos e mitos.

O xamã parece se alimentar de algo vivo que a natureza lhe oferece. Vivo e presente, atento ao agora, ao seu corpo, sua mente e isso aflora um modo de pensar. A constituição do corpo, os sentidos, as ações passam a ser direcionados à construção de um ser por inteiro, ao mesmo tempo que constrói seu caminhar epistemológico.

Nesse movimento, o estado de presença é como uma chave, um gatilho mental que suspende aos poucos o pensamento sobre o futuro e o passado e nos repõe no presente. Torna-se uma via para pensarmos a si, no outro e no mundo. Esse presente é o ponto central da obra do filósofo indígena Daniel Munduruku, xamã que inscreve suas memórias, pesquisas e saberes no papel para ensinar ao povo da cidade o que o povo da floresta lhe ensinou.

Neste artigo, é ele que nos ensinará a estar no presente, a educar os sentidos e a escutar o silêncio, para ser possível compreender o nosso curso no rio. Conceitos vivos meditados por Daniel Munduruku, amplificados em sua vasta obra.

Esse pensador indígena do povo Munduruku possui marcante atuação na disseminação da literatura indígena brasileira. Possui dezenas de livros publicados em sua *Livraria Maracá*, que também divulga outros autores indígenas. Ganhou várias premiações por suas obras e realiza debates instigantes sobre cultura indígena e literatura em seus canais. O considero um dos maiores pensadores do Brasil.

Daniel Munduruku, indígena brasileiro, escritor e etnofilósofo, é um dos pensadores que trazem para o diálogo em seus livros e palestras uma cosmoética presente na tradição de seu povo, na qual a ancestralidade é a grande voz que ensina a estar no presente. Construindo caminhos que levam a uma educação de base complexa, Daniel tem dialogado com várias áreas do conhecimento que entrelaçam seus escritos, sendo também uma voz de resistência há décadas.

Ele nos alimenta com pensamentos para enxergar a educação de forma ampla, emaranhada com a nossa existência, nos pondo como educadores e educandos, cada um em seu fluxo, e nos faz pensar e repensar a educação como jornadas da vida.

Em cada fase do humano coexistem vários ensinamentos e aprendizados, seguindo o compasso da natureza, aprendendo com

seus ciclos, na inteireza do espírito de cada idade que se envolve na trama de seu caminhar sobre a terra.

São ideias desse contador de histórias que move essa narrativa, para pensarmos ensinamentos xamânicos, como saberes da tradição e reservas de pensamento que formam o ser por inteiro.

PARA UMA EDUCAÇÃO DO PRESENTE

A obra de Daniel Munduruku nos leva à origem do caminho, a rememorar ensinamentos antigos, reverenciar o saber que permanece por séculos e reler “os dizeres que moram nas entranhas da terra, debaixo das folhas secas, entre cadáveres e carcaças do mundo” (MUNDURUKU, 2014, p. 15).

Uma das ideias potentes expostas por Daniel, transposta da floresta de sua vivência, é nos conduzir ao presente, tomando-o como um presente do universo, exercício também realizado por xamãs. Uma localização geográfica, espiritual, social, política e existencial que amplia tanto a percepção de si, como também do outro, compondo nossas múltiplas correlações no mundo e com o todo em retroalimentação.

Colocando o presente como dínamo, orientando nossos pensamentos e ações, essa ideia se torna potente ao mover a cognição para um estado de presença que destoa do credo ocidental, ao insistir em nos fazer pensar o futuro, suprimindo o presente e o passado, onde se encontra a memória dos povos originários.

O futuro se revela como flutuação diante da composição de um pensamento guiado e vivido no presente. O tempo é tomado com um novo sentido, dissolvendo a competição, o frenesi, a “eficiência programada”, a violência do mercado e tudo o que está associado ao futuro utilitarista como lugar do progresso humano. O tempo se torna o presente a ser aberto, vivido, agraciado, poetizado, sonhado, desfrutado e incorruptível. Um verdadeiro presente diário oferecido pelo grande espírito, como Daniel expõe.

Pensar o presente, como propõe Daniel, oferece uma mudança radical, ou podemos dizer uma retomada do pensamento dos nossos povos originários do Brasil, que de forma intencional nos move a ver a vida, a nós mesmos, aos outros e o conjunto das coisas como um corpo único. Um corpo que convive num fluxo imprevisível, em

que cada ser tem sua participação e responsabilidade de manter seu papel energeticamente.

Ao pensar o presente no presente, em estado de presença, ocorre uma mudança cognitiva que nos localiza no universo dentro de um espaço do agora, em uma memória coletiva construída de uma ancestralidade revisitada permanentemente e mantém viva a energia de uma comum-idade (comunidade) de destino e de espécie.

Aos poucos, realinhamos a mente, o corpo e o espírito, aos seres e aos elementais como um corpo único, num fluxo comum de diferentes variações e direções. Considero esse pensamento como um ensinamento xamânico potente que metamorfoseia o homem ao situar todos no universo, no tempo fora do tempo, na perspectiva planetária como integrante desse organismo vivo, inexplicável e em expansão. Passamos a nos compreender como parte e todo ao mesmo tempo.

O presente, o hoje, o agora são mais do que elementos temporais, são categorias dinâmicas que dão fluidez, potência, vitalidade e fluido para criar. Estar no presente é aprender com o momento e poder criar.

Ao vivenciar o presente, acolher e propagar sua energia e entender o xamanizar dessa ideia, podemos crer na sua potência, como expressa o próprio Daniel Munduruku:

O hoje começa e termina em mim. O hoje é minha eternidade frágil, lapso de luz de um raio que ilumina por um tempo infinitamente curto. Só hoje EU SOU. Só hoje estará tudo bem. Só hoje estará tudo bem. Só hoje serei mais risonho, alegre, forte. Só hoje trarei meus sonhos à baila e dançarei com eles a harmonia do Universo. Só hoje murmurarei melodias inaudíveis para sintonizar a música da natureza. (MUNDURUKU, 2014, p. 16).

Ao pensar no presente, os ciclos ao qual fluem as organizações, desorganizações, interações e outros movimentos, podemos alcançar o entendimento de nossa integração plena ao cosmo. Isso envolve o processo de autoconhecimento, como uma das vias principais para encontrarmos a conexão com a energia da vida, sendo também uma via para nos reconhecermos como irmãos de todos

os seres. Esse entendimento descortina um pensamento ancestral circular no qual vivemos, independentemente, mas que sua compreensão se esfacela aos poucos, principalmente na educação escolar instituída.

Como bem observa Daniel Munduruku,

Infelizmente, a escola corrompe o pensamento circular da criança (...) é na escola que ele aprende a entortar o pensamento e a se distanciar da circularidade da vida. É na escola que ele vai começar a distanciar o seu eu do ser do mundo. É onde vai abandonar sua compreensão real dos sentidos da existência. A escola lhe oferecerá, em troca, um futuro linear, todo planejado, todo certo, todo pensado, todo preparado. (MUNDURUKU, 2014, p. 28).

Esse é um dos focos principais de sua crítica ao “pensamento torto” do Ocidente, que desenraiza as gerações e impõe um pensamento oco, sem sentido, apontando metas e ideias de disputa, separação e fragmentação, cortando nosso laço com a teia da vida que nos une. Na intenção de reconexão, Daniel propõe a retomada de um pensamento circular ancestral que reanime as gerações, recolocando-as novamente no círculo, dando as mãos aos viventes, reverenciando a sabedoria que sustenta, a milênios, os povos originários do Brasil.

Em *O banquete dos Deuses* (2009), Daniel sintetiza o sentido de geração e continuidade, ao propor o pensamento de que

somos a continuação de um fio que nasce muito tempo atrás, vindo de outros lugares, iniciado por outras pessoas, completado, remendado, costurado e continuado por nós. De uma forma mais simples, poderíamos dizer que temos uma ancestralidade, um passado, uma tradição que precisa ser continuada, costurada, bricolada todo dia. (MUNDURUKU, 2009, p. 16).

Nesse mesmo livro, Daniel fez uma pergunta para a qual a resposta é urgente e essencial. Ele pergunta se o professor conhece sua ancestralidade. Tal questão está relacionada a várias outras, dentre elas, a nossa relação com nossa família ancestral e, principalmente, nossa forma de pensar o mundo e a vida, o que nos leva

a refletir o presente enquanto momento de continuidade de uma sabedoria antiga surgida e alimentada por milênios, onde habita a energia das antigas gerações.

Daniel nos provoca a pensar uma educação em que “é preciso trazer a figura dos antepassados para dentro da escola. Trazer suas histórias, seus comprometimentos, suas angústias, sua humanidade” (2009, p. 18). Pensar tais questões é o portal para novos aprimoramentos do ato de educar.

PARA UMA EDUCAÇÃO DO SENSÍVEL

A educação para o presente caminha ao lado de uma educação sensível. Juntas, educam os sentidos do indivíduo em sintonia com a sabedoria ancestral. Nesse olhar, a importância dos saberes indígenas amplia-se ao transversalizar áreas de conhecimento, afirmando-se ser um pensamento complexo sobre a vida, o homem e a natureza.

Nas palavras de Pimentel, pesquisador dos saberes indígenas,

Os conhecimentos que possui uma pessoa respeitada como xamã, ou pajé, podem passar por campos distintos como a botânica, a medicina, a zoologia, a ecologia, a etologia animal, a meteorologia, a filosofia, a música, a química, a psicologia, a nutrição e a história, entre outros. (PIMENTEL, 2012, p. 69).

Daniel nos lembra incansavelmente em suas falas que não somos donos da teia vida, como uma resposta direta ao pensamento que insiste em dominar, manipular e explorar a natureza. Somos parte dessa teia à qual devemos velar. Uma resposta dada por vários outros pensadores, ativistas e movimentos que enxergam claramente a relação de um modo de pensar que esgarça a natureza para obter capital. Uma resposta direta aos que seguem no frenesi do capital, animados pela sede insaciável do lucro que logo se tornou o motor da degradação da biosfera e também da antroposfera.

Tendo a natureza como principal educadora da vida, propõe-se também refletir sobre o modo de pensar científico ensinado nas escolas e que ressoa no trato com a natureza, emergindo o status

atual de barbárie, destruição causada por essa forma de pensar da tecnociência.

Uma educação que instiga a pensar o presente é uma valiosa proposta para reformamos as instituições educacionais. Estar no presente é um ensinamento dos povos arcaicos, do pensamento xamânico, para o homem contemporâneo.

Norval Baitello Júnior (2019), renomado pesquisador brasileiro, filósofo da comunicação, em seu livro *Existências penduradas*, se dispõe a fazer uma ecologia das imagens, pensando o presente e os novos ambientes em que passamos a viver. Num de seus textos, ele nos instiga a pensar que “sempre estamos à frente, no futuro e acima de onde se encontre nosso corpo” (BAITELLO JÚNIOR, 2019, p. 28), movimento fruto da aceleração da vida e do tempo, somado à imagem que almejamos, sempre no futuro. Parece que nunca estamos no presente, superalimentando o futuro.

Estar no presente é, assim, nos desligarmos de algo imaginário e imaginado a que chamamos de futuro e “que nada são senão imagens sem garantia nenhuma de realização” (BAITELLO JÚNIOR, 2019, p. 29).

Estando presente e em estado de presença, podemos transitar por nossos infinitos e transfinitos, em nossos infinitos interiores.

Para fechar este diálogo sobre a potência do presente, podemos compreender que, ao acioná-la, tal estratégia de pensamento proporciona despertar as potências humanas para o envolvimento da vida, sendo, assim, uma forma de cura. É para o presente que Daniel Munduruku nos traz que na tradição de seu povo é preciso manter uma educação “para o presente, para o agora”, conforme também defendem os anciões, pajés e xamãs. Essa é a forma ancestral de educar.

Para que a tradição faça sentido, é preciso respeitar as fases do indivíduo, o que constrói sua integralidade, no respeito do ser criança, do ser adulto e do ser velho, cada um com um papel a ser assumido, seguindo o fluxo natural da vida.

Nas palavras de Munduruku, “é necessário e urgente educar nossas crianças para viverem seu presente, caso contrário, correremos o sério risco de criar cidadãos infelizes.” (2014, p. 58).

Outro conceito inspirador trabalhado por Daniel é a educação dos sentidos a qual enxergo também com um ensinamento, presente nas práticas e conhecimentos xamânicos.

A educação dos sentidos parece emergir também do estado de presença. Educar os sentidos não só para a sobrevivência, mas também educar os sentidos da existência. O presente passa a evocar seu profundo sentido, quando proporciona percebermos os sentidos.

Em sua relação diária com a floresta, educar os sentidos não é apenas aguçar habilidades. Nas palavras de Daniel, "estar atento ao que acontecia na floresta era uma etapa necessária para aperfeiçoar o outro olhar que educaria o espírito: aquele que vê os mistérios por trás dos sentidos" (MUNDURUKU, 2014, p. 50).

Captar os sentidos do ser, aprimorar o caminhar xamânico, é uma forma de constituir-se como ser em permanente movimento de plenitude. É a construção do ser complexo.

Para encontrarmos pistas desse processo de rompimento, é preciso pensar a fragmentação do saber e a negação da diversidade como marcos de um processo maior de destruição do humanismo pleno, que afeta fortemente o processo de ensinar e aprender os sentidos.

A educação lida com problemas diversos e em diferentes dimensões, sendo urgente retomar a reflexão sobre sua missão de construir uma sociedade com mais solidariedade, cooperação e respeito. É preciso pensar uma educação como via para a construção integral do sujeito para que possa compreender o outro e atuar como transformador de sua sociedade.

Pensar o ato educativo de forma complexa, em suas várias conexões, é tarefa difícil, mas imprescindível diante das transformações atuais que requerem um novo pensar para a compreensão dos problemas cruciais de nosso tempo. É necessária uma "reforma do pensamento e da educação".

Edgar Morin, em consonância com Daniel, sugere uma educação que ensine a viver, enfatizando que

a escola atual não fornece o viático benéfico para a aventura de vida de cada um. Não fornece as defesas para se enfrentar as incertezas da existência, não fornece defesas contra o erro, a ilusão, a cegueira. (...)

ele não fornece os meios que permitem conhecer a si mesmo e compreender o próximo. Não fornece a preocupação, o questionamento, a reflexão sobre a boa vida ou o bem viver. Ela não ensina a viver senão lacunarmente, falhando naquela que deveria ser sua missão essencial.” (MORIN, 2015, p. 54).

Para uma educação para a vida, é necessário apreender a importância de se debater seus elementos construtores e os interditos. A partir daí, construiremos os passos para uma reforma do pensamento que provocará a projeção de uma educação do futuro.

A educação escolar está fundamentada na ciência clássica, apresentando conhecimentos como propedêuticos e desenvolvendo o método científico como base para alcançar conhecimentos “válidos e confiáveis”, transformando os conteúdos em verdades exclusivas de cada disciplina.

Essa ciência clássica que prevalece até hoje como principal forma de ler o mundo é dominante na educação escolar e apresenta um discurso científico pautado na eficácia e na evidência, sendo categorias vistas de modo crítico pelas ciências da complexidade. Tal ciência da racionalização patológica e utilitarista tem “a procura crítica da verdade como critério último em matéria de formação, na esperança de um encontro harmonioso entre verdade, libertação das alienações internas e externas, e justiça social” (ATLAN, 1993, p. 100-101).

Historicamente, um sistema escolar universal, padronizador, foi pensado em função de um ideal de homem europeu, entre os séculos XV a XVIII. As escolas e universidades se tornaram lócus de difusão de um saber exclusivamente racionalista que dogmatizou a ciência como linguagem universal. Desde então, esses espaços formadores se fecharam, limitando-se a ensinar “um método único e uma forma de pensar”, afirma Almeida (2017, p. 91).

Ao organizar seu método de conhecer, a ciência clássica afirma verdades unitárias, axiomas e provas. Portanto, outras formas de conhecer que não compartilhem dos seus princípios passam a ser rejeitadas. Ao separar a cultura humanística da cultura científica e excluir-se do diálogo com saberes milenares, a ciência se fez fragmentadora. Elementos que levaram ao pensamento fragmentado ressoaram evidentemente em diferentes dimensões, chegando às

instituições e documentos, marcadamente na educação. Escolas e universidades seguiram o mesmo caminho unilateral e reducionista, pois seus currículos têm um padrão conteudista, com especialidades não comunicantes.

A ciência clássica produz a ideia do que é e o que não é ciência, negando os saberes ancestrais que compõem uma constelação de formas outras de ver o ser e o cosmo, ambos contendo um rico conhecimento sobre o homem, a natureza e suas interações. Na análise de Henri Atlan, “foi a ciência moderna que se separou de tudo isso, tendo adquirido a sua eficácia operacional e teórica graças a essa separação” (1993, p. 124).

Sobre os conteúdos trabalhados atualmente na educação escolar, argumenta Morin que “os conhecimentos fragmentados só servem para usos técnicos. Não consegue conjugar-se para alimentar um pensamento capaz de considerar a situação humana no âmago da vida, na terra, no mundo, e de enfrentar os grandes desafios da nossa época” (MORIN, 2016a, p. 17).

A educação formal, como instrumento de preparação das novas gerações, está diante de problemas em diferentes dimensões. Assim, é urgente retomar a reflexão sobre sua missão, em que um dos princípios fundamentais é construir uma sociedade com mais solidariedade e respeito, não reduzida às pretensões utilitaristas, neotecnicistas e neoliberais.

Ao apreender esse contexto que envolve questões cruciais sobre a educação, entendo ser preciso pensar a forma de educar dos nossos ancestrais, como apreendemos no pensamento de Daniel Munduruku. Uma educação presente, sustentada pelos saberes de uma tradição milenar e construída pelos saberes que a natureza apresenta.

Daniel apresenta em seus livros as sabedorias de seu avô Apolinário. Um dos ensinamentos diz:

Com os olhos inflamados por um estranho estado de êxtase recomendava: “Se vocês quiserem saber como foi o começo de tudo, perguntem ao nosso irmão mais velho, o fogo; se quiserem entender onde mora a alegria, pergunte à água cristalina, pois ela vem da fonte da alegria; querendo saber as notícias dos espíritos, questionem o irmão vento, pois ele vem de longe; se

querem saber qual foi o som, da criação, pergunte à Mãe Terra, pois ela tudo gerou". (MUNDURUKU, 2009, p. 28).

Esse ensinamento xamânico, que nos põe diante de uma natureza sábia, se manifesta a partir de uma consciência no presente e que educa o sentido. A sutileza e a sensibilidade para captar as respostas irão depender do quanto experimentamos a potência da vida e a memória que nos sustenta diariamente.

Podemos apreciar a potência da vida ensinada pela natureza, por cada um de seus reinos, para humanizar o homem. Alguns desses xamãs, pajés, curandeiros, artistas e vários outros são veladores desses saberes que humanizam. São esses saberes que ampliam nossa compreensão sobre a vida, sobre nós mesmos e os outros.

Seguindo neste diálogo que pensa uma educação de base complexa, exponho algumas pistas que Munduruku nos dá de um pensamento que respeita e reverencia a Mãe-Terra. Uma sabedoria velada pelo xamanismo, que pode ainda humanizar uma sociedade que se distanciou dela.

As pistas para essa regeneração da civilização atual podem estar nestes ensinamentos indígenas ancestrais: 1) entender a Terra como mãe, como sagrada e reverenciá-la; 2) que o ser humano possui sua importância na permanência da força criadora, possuindo o mesmo caminho dos outros seres vivos, pois todos são manifestação da criação; 3) "o mundo tem uma alma", um espírito que nos ensina e humaniza. Para isso, como receita Munduruku, é preciso dançar e cantar, "invocar o som imemorial escondido no coração do mundo" (2009, p. 31). E 4) ter a gratidão à Mãe-Terra pela dádiva da vida e, por isso, precisamos manter o ritual, reverenciar, "praticar nosso sentido de pertencimento" e "ter clareza de que são parte da grande teia da vida" (MUNDURUKU, 2009, p. 32).

Considerando que a educação ensinada nas escolas fomente valores como a cooperação, gratuidade, generosidade, simplicidade e uma relação respeitosa entre homens e com a natureza, por exemplo, entendemos ser necessário que as instituições educacionais, escolas e universidades, vislumbrem a possibilidade de contaminar-se também com sabedorias locais que estão no DNA da diversidade sociobiocultural brasileira. Assim, para abrir-se ao cardápio da diversidade de saberes nas universidades, reforçamos

a urgência de uma reforma do pensamento e da educação (MORIN, 2016a). Tal reforma sugere um reencontro com reservas de civilização, com sabedorias ancestrais, como a pajelança e o xamanismo.

Segundo Daniel Munduruku, “o indígena se sente como pertencente à natureza, como uma espécie entre outras [...]. Ao pensar assim, o indígena compreende que sua participação na grande teia da vida, é basicamente fortalecê-la para que todos os seres vivos possam usufruir das dádivas que ela oferece” (MUNDURUKU, 2017, p. 53).

O ato educativo no xamanismo está presente em sua prática, apresentando saberes para o conhecimento de si, do cosmo e da natureza, a fim de atingir o que alguns xamãs denominam de humanismo pleno, caracterizado como condutas de solidariedade, cooperação, compreensão do próximo e respeito a todos os seres presentes na dimensão física ou não.

O educador indígena Daniel, então, apresenta reflexões sobre uma educação complexa que atenta para a necessidade de compreendermos a importância da aproximação entre os saberes da tradição e os saberes da ciência, discutindo as formas de concepção, suas especificidades, ressaltando que a educação acontece em todos os espaços e deve ser realizada por todos.

Nessa perspectiva, tomamos a ideia geral de que os conhecimentos e as práticas do xamanismo contribuem para pensar uma educação complexa, destacando a importância dos saberes ancestrais para pensar novos horizontes educacionais, os princípios de uma ecologia das ideias e a formação em rede de conhecimentos diversos.

Nas palavras de Conceição Almeida, uma verdadeira nova aliança, entre cultura científica e humanística só é possível a partir de uma ecologia das ideias que acolha saberes milenares da tradição dos quais se valem numerosas populações do planeta (ALMEIDA, 2017).

XAMANISMO PARA ADIAR O FIM DO MUNDO

Os xamãs estão entre os responsáveis pela sustentação dos saberes da tradição. Possuem conhecimentos milenares e experiências que ensinam a preservar a memória, a natureza em seus ciclos,

os mitos, os ritos, as conexões entre mundos, a alquimia da cura, os espíritos da floresta e o elo com as forças da transcendência.

É no xamanismo que encontramos o homem multidimensional com técnicas apuradas que permitem transcender a realidade, estabelecer comunicações simbólicas e ampliar sentidos, indo além da dimensão física, agregando à sua ciência a poética e a espiritualidade.

Constroem seus saberes dentro de outra cosmologia, com outra estética e princípios éticos, aprimorando seu olhar, sua escuta, seu sentir, tornando-se mais sensíveis às vibrações e energias dos seres e dos elementos. É nesse processo caro ao xamã que ele se afasta do modo de pensar utilitarista e pragmático que domina o pensamento da sociedade globalizada, resistindo às fragmentações e reduções da vida, das relações e do pensamento.

O xamã Davi Kopenawa reconhece como uma tragédia humana e cosmológica a destruição do território de seu povo Yanomami causada por garimpeiros (KOPENAWA; ALBERT, 2015). Entende a predação mercantil como uma destruição da ordem cosmológica dos fenômenos ecológicos e meteorológicos (migração da caça, fertilidade de plantas silvestres, controle da chuva, alteração das estações), construindo a cosmovisão de uma *queda do céu*, mito que anuncia a morte dos xamãs em consequência da devastação da natureza e, com isso, o afastamento do espírito da floresta.

Para Davi, não se trata apenas de preservar a existência física, mas também de toda espiritualidade intrínseca, revelando a indissociável conexão entre os aspectos físicos e metafísicos que compõem a natureza. Para ele, as ações dos garimpeiros são uma subversão mortífera da ordem do mundo e da humanidade. A raiz do problema está na forma de pensar.

Em sua concepção, o pensamento do homem branco (referindo-se ao pensamento pragmático e utilitarista ocidental), está numa escuridão confusa, obscurecida pela mercadoria que o leva a se pôr como inimigo da floresta ao entendê-la como inerte. Sua crítica fundamental sobre o fascínio do homem pela mercadoria, que o leva a um pensamento mortífero, sendo tomado por um espírito canibal (KOPENAWA; ALBERT, 2015). Kopenawa narra essa cosmovisão para apreender também os conceitos de natureza e

conservação, construídos intencionalmente nas narrativas de mercadores travestidos de protecionistas.

Aproximando-se dessa apreensão, Ailton Krenak desenvolve suas ideias para *adiar o fim do mundo*, enfatizando a ativação de redes de solidariedade, de cooperação entre os povos, para mantermos a nossa coesão como humanidade, a corresponsabilidade e o respeito pelo direito à vida dos seres.

A simples ideia de a Terra ser um organismo vivo pode mudar essa tendência de matarmos tudo ao nosso redor, diz Krenak. Porém, a forma de pensar que separa o homem da natureza e a trata como mercadoria também nega os saberes ancestrais, por meio de uma narrativa fragmentadora que “suprime a diversidade, nega a pluralidade de formas de vida, de existência e de hábitos. Oferece o mesmo cardápio, o mesmo figurino e, se possível, a mesma língua para todos” (KRENAK, 2019, p. 19-23).

Por isso, é necessário defender a manutenção de vínculos profundos com a memória ancestral como referências que dão sustentação a uma identidade. Poder contar mais uma história, como estratégia de adiar o fim do mundo e manter o céu suspenso, como ampliação de nosso horizonte existencial, são estratégias para entendermos a natureza como “dimensão transcendente que dá sentido à nossa existência” (KRENAK, 2019, p. 43).

As condutas de solidariedade e respeito aparecem amplas nos textos do xamã Kopenawa, característica do xamanismo que inclui uma conotação sagrada a todos os seres, aos espíritos, e, por isso, os consideram essenciais para a vida, estando todos conectados por laços imperceptíveis. São essas noções inspiradas na própria natureza que constroem seus vínculos, comunicações e interconexões em meio a metamorfoses, mortes e renascimentos.

O pensamento indígena, no sentido primitivo (primeiro), possui suas práticas arraigadas no pensamento de comum-idade, companheirismo e participação. O xamã, por meio de mitos e ritos, preserva, repete e pratica, hoje, esses princípios éticos de existência plena.

Daniel Munduruku lembra as palavras de seu avô que diz: “Enquanto houver um único pajé sacudindo seu maracá, haverá sempre a certeza de que o mundo estará salvo da destruição” (2017, p. 59).

Essa sabedoria ancestral nos ensina que somos parceiros da natureza; cada coisa criada está em sintonia e possui sua sabedoria. Dito em outro livro, Munduruku enfatiza: “estamos neste planeta para cuidar dele e não para sangrá-lo à exaustão” (MUNDURUKU, 2010, p. 27).

Ele nos inspira a entender os saberes xamânicos como experiências de humanidade, sobre a própria vida e fundamentais para caminhar sobre a terra. Cumprem o papel de provocar esse pensamento ocidental e linear que permeia a mente predatória, que olha para a realidade apenas como uma linha do tempo e a natureza como recurso explorável.

É preciso que as pessoas comecem a perceber que existem outras possibilidades de circularmos nesse mundo, que não apenas a circulação de mercadoria, de produção, mas também de existência e de relações (KRENAK, 2019).

Os saberes construídos pelos xamãs, pajés, curandeiros, feiticeiros, raizeiros, astrólogos são ciências. Assumir essa afirmativa é compreender a validade e a potência desses saberes para a organização e sobrevivência das sociedades tradicionais. Produzidos por estratégias diferentes, tais saberes devem ser apreendidos como complementares aos da ciência oficial para pensar a sustentabilidade das sociedades e da natureza. Saberes da tradição e saberes científicos precisam se olhar para construir uma aliança em benefício de seu destino comum e o destino do planeta.

Morin contribui com um conjunto de elementos imprescindíveis para dialogarmos sobre sustentabilidade, ao apreender a perversa relação da globalização com a natureza. No livro *Rumo ao abismo* (2011b), Morin aponta as consequências catastróficas promovidas pelo que denomina de quadrimotor: ciência, técnica, capital e lucro, que avança impiedosamente contra a natureza. Essa face cruel da globalização precisa ser estancada pela face boa da própria globalização, que conecta a todos e nos põe como pertencentes a uma comunidade de destino comum, sofrendo os mesmos riscos e problemas fundamentais, sejam ecológicos ou econômicos, e que permite nascer um novo mundo.

No livro *Saberes globais Saberes Locais: o olhar transdisciplinar* (2008), Morin dialoga com o indígena Marcos Terena sobre os conhecimentos usurpados pela ciência. Para o indígena do povo

Terena, “Não era este o sonho que nossos antepassados queriam para a nossa civilização” (TERENA citado por MORIN, 2008, p. 18) e propõe como via uma aliança em que “a ciência do branco precisa conversar com a ciência indígena” (TERENA citado por MORIN, 2008, p. 21). Pede que os saberes indígenas, como patrimônio, sejam protegidos e revertidos para o bem-estar da humanidade.

Tal atitude representa a junção de pilares éticos presentes na base dos saberes da tradição: aliança, cooperação, respeito, partilha e comunhão. Ainda nesse livro, Morin reconhece a importância dos saberes indígenas como “conhecimentos muito sutis sobre o mundo vegetal e animal, sobre modos de cura” (2008, p. 26), esfacelando a ideia do mundo europeu que entende a sabedoria concentrada apenas em sua civilização ocidental.

As ideias, conceitos e iniciativas propostas revelam a base ética dos saberes da tradição, fundamentados em valores e ações praticadas até hoje nas comunidades arcaicas em que a solidariedade, a cooperação e a comunhão são inspirações vindas da própria natureza, concebidas por pajés, xamãs, curandeiros e pessoas sensíveis às várias relações entre os seres.

A potência dos saberes ancestrais brota da experimentação, da intuição, dos sonhos, das evocações e das comunicações simbólicas. Estão sempre ligadas aos fatos e às preocupações centrais do planeta.

Perceber a comunidade comum a que todos pertencemos e apreender nosso destino comum, olhar para si e a todos como participantes do cosmo é a via para pensarmos e agirmos para a sustentação da natureza e da vida em suas dimensões física, mágica, poética e imaginária.

Toda planta é sagrada, disse o xamã Amauri, curandeiro e pajé das tribos potiguaras do Rio Grande do Norte. Para ele, a floresta é a farmácia viva preservada pela memória ancestral. Antes da instauração da medicina medicamentosa ocidental no Brasil, a medicina tradicional dos pajés, curandeiros, raizeiros, benzedeiros e mateiros foi por séculos a via de cura de diferentes doenças do corpo, da mente e do espírito. A diversidade de plantas e suas possibilidades de cura vão de plantas para descarrego até plantas médiums.

Tudo cabe e está em mim, em ti e no mundo. Essa é a complexidade xamânica. O tempo do xamã é o do espírito do vale. Segue

um fluxo próprio com infinitas relações e, nessas interações, segue o fluxo do aprender, reaprender, conectar, complexificar e transcender.

Os saberes xamânicos pertencem à constelação dos saberes ancestrais, considerados como reservas antropológicas ao resistir às ameaças da monocultura da mente. O diálogo com sabedorias ancestrais multidimensionais, como o xamanismo, proporciona uma democracia cognitiva e a contribuição dessa forma de pensar, propondo uma formação humana, ecológica, responsável consigo e com uma vida partilhada para os demais seres, baseada em noções éticas de solidariedade, comunhão e integração.

O xamanismo, como uma ciência carregada de uma memória biocultural, tem importância crucial na recomposição de uma civilização, na retomada de valores éticos para reconhecer a força que possui uma comunidade planetária. O xamã, como porta-voz dessa ciência, fala da necessidade de sentirmos o parentesco entre nós e todas as coisas. Somente na aceitação desse parentesco é que concebemos a importância da participação de cada ser nessa teia da vida, a força do espírito da floresta, e é por esse sentimento de comum-idade que entenderemos cada ser como sagrado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As palavras de Kopenawa, Ailton Krenak, Daniel Munduruku, Marcos Terena, Edgar Morin, Conceição Almeida e demais pensadores convergem e se retroalimentam dentro de uma perspectiva que reconhece nos saberes ancestrais e no pensamento xamânico um potente modo de pensar sustentável, capaz de recompor a humanidade.

A metamorfose faz parte da dinâmica da natureza, do cosmo e por isso também nos constitui. Apostamos nesse potencial para *adiarmos o fim do mundo* e evitarmos a *queda do céu*, sustentando uma ética da solidariedade, da comunhão e do companheirismo. Ver a natureza, a vida e suas dimensões, em sua complexidade, se põem como tarefa urgente para apreendermos outros horizontes e soluções possíveis para as crises catastróficas em que vivemos.

Assim, o xamanismo faz parte de uma educação de base complexa que ultrapassa a instituição da escolarização; possui saberes para o cuidado e a responsabilidade com nossas principais casas

(terra, corpo e mente) e resgata saberes arcaicos que deram vida aos nossos ancestrais. O xamã está em processo permanente de aprendizagem. A busca pelo conhecimento e sabedoria é presente em todas as jornadas. Aprender a apreender, ouvir, sentir, respeitar, integrar, solidarizar, comungar e contemplar a vida é a educação xamânica.

O que se tira disso tudo é que o xamã educa. Uma educação de base complexa, que caminha pelas interfaces da arte, da ciência e da espiritualidade. Porém, o xamã não ensina nada a ninguém. Ele provoca, relembra, acorda, faz emergir, causa ab-reação, evoca forças para que cada um possa se curar. Compreensão que se encontra com as ideias do pensador Paulo Freire, que nos lembra que ninguém educa ninguém. Isso porque a porta da mudança só se abre por dentro, como ouvi falar um xamã. Educar é curar!

A cura pessoal, o autoconhecimento são os primeiros passos para entender a si e, daí em diante, compreender o outro, o planeta, o cosmo. Somos filhos do cosmo, como nos lembra Morin (CASSÉ; MORIN, 2008), constituídos pelos mesmos elementos que compõem o universo e “cumprindo a missão” do criador ao sermos também criadores. Ou como Reeves (2002) que usa da metáfora para falar que somos artesãos do oitavo dia, imbuídos de criatividade, sentimentos, inteligência, captadores e difusores de energias.

Por fim, penso que o xamã está em cada um. Os saberes indígenas, dos pajés e xamãs me ensinam a viver e isso é a educação: ensinar a viver, a construção de outros mundos, escrever novas narrativas, a retomada da consciência una, para uma identidade planetária.

Muito se tem alcançado de conhecimentos sobre os saberes xamânicos. Na educação se tem travado uma jornada para que os saberes da tradição, os saberes indígenas e uma sabedoria xamânica possam ser ouvidos. Os ecos do xamanismo precisam ser ouvidos, principalmente neste tempo limiar da civilização que se deixou levar por um pensamento fragmentado e que destrói nossa mãe e a nós mesmos.

Trouxemos até aqui o eco do xamã Daniel, que realiza um trabalho grandioso na educação, levando os saberes indígenas, a sabedoria de seu povo e colocando piolho nas cabeças das pessoas. Desconstrói verdades estabelecidas a partir de suas vivências

numa educação ampla da vida em comunidade, trazendo a sabedoria ancestral que ressoa na relação com a natureza, a dimensão espiritual da qual somos intrínsecos.

Para finalizar, deixo as palavras de Daniel Munduruku fluírem. Um importante texto para pensarmos o que está no âmago de uma educação complexa. Com a força do espírito criador, estas palavras invocam a sabedoria ancestral e convocam os povos a compreenderem a potência da vida em permanente fluidez na natureza, nossa mãe.

Segue o fragmento do texto *Uma prece de esperança*:

(...) Grande Pai, ensina a eles as coisas que ensinaste a nós.

Ensina a eles que a Terra é sagrada.

Ensina a eles que a Terra é o nosso lar comum.

Ensina a eles que é preciso limpar a sujeira que cada um faz.

Ensina a eles que a Lua, nosso avó, é sagrada.

Ensina a eles a cuidar de suas crianças e de seus velhos - herdeiros de Tua mensagem.

Ensina a eles a se tornar povo novamente, para que possam receber Tua bênção criadora na sua forma original e com compreensão.

Ensina a eles a pararem de brincar de criador. Diz a eles que isso vai fazer a terra passar mais rápido.

Ensina a eles a ensinar seus filhos e os que ainda irão nascer a sobreviverem em nossa Terra-lar.

Grande Pai, continuamos a confiar na Tua presença e bondade. Ajuda-nos a manter a esperança.

(MUNDURUKU, 2009, p. 87)

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria da Conceição de. **Complexidade, saberes científicos, saberes da tradição.** São Paulo: Editora Livraria da Física, 2017.

ARAÚJO, Carlos Eduardo de. **Xamanismo hoje:** diálogos com uma sabedoria arcaica. Natal: U'KA Editorial, 2022.

ATLAN, Henri. **Tudo, não, talvez:** educação e verdade. Tradução Fátima Gaspar e Carlos Gaspar. Lisboa: Instituto Piaget, 1993.

BAITELLO JUNIOR, Norval. **Existências penduradas:** selfies, retratos e outros penduricalhos. Por uma ecologia das imagens. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2019.

CASSÉ, Michel; MORIN, Edgar. **Filhos do céu:** entre vazio, luz e matéria. Tradução Edgard de Assis Carvalho e Mariza Perassi Bosco. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. **A queda do céu:** palavras de um xamã Yanomami. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo.** São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

MORIN, Edgar. **Ensinar a viver:** manifesto para mudar a educação. Tradução de Edgard de Assis Carvalho e Mariza Perassi Bosco. Porto Alegre: Sulina, 2015.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita:** repensar a reforma, reformar o pensamento. Tradução de Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2016.

MORIN, Edgar. **Rumo ao abismo?** ensaio sobre o destino da humanidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

MORIN, Edgar. **Saberes globais e saberes locais:** o olhar transdisciplinar. Participação de Marcos Terena. Rio de Janeiro: Garamond, 2008.

MUNDURUKU, Daniel. **Mundurukando 2**: sobre vivências, piolhos e afetos: roda de conversa com educadores. Lorena: UK'A Editorial, 2017.

MUNDURUKU, Daniel. **Das coisas que aprendi**: ensaios sobre o bem viver. Lorena: DM Projetos Especiais, 2014.

MUNDURUKU, Daniel. **Mundurukando**. São Paulo: Uka Editorial, 2010.

MUNDURUKU, Daniel. **O banquete dos deuses**: conversa sobre a origem da cultura indígena brasileira. Ilustrações de Maurício Negro. 2. ed. São Paulo: Global, 2009.

PIMENTEL, Spensy Kmitta. **O índio que mora na nossa cabeça**. São Paulo: Prumo, 2012.

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT04.019](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT04.019)

“O FIO DE ARIADNE”: JUVENTUDES COMO SUJEITOS SOCIAIS EM UMA EXPERIÊNCIA DE EXTENSÃO

Jussara Natália Moreira Belens de Melo

Professora do Curso de Licenciatura em Sociologia, do Departamento de Ciências Sociais, da Universidade Estadual da Paraíba – UEPB. Licenciada em Ciências Sociais pela UFPB (1995). Mestra em Sociologia Rural pela UFPB (1998) e Doutora em Educação pela UFPB (2013). jussara26@servidor.uepb.edu.br;

Samara Beatris da Costa Silva

Graduanda do curso de licenciatura em sociologia pela UEPB. samara.beatris@aluno.uepb.edu.br

Kiuwre Freitas Silva

Graduando do curso de licenciatura em sociologia pela UEPB kiuwre.silva@aluno.uepb.edu.br

RESUMO

No presente artigo, discute-se a experiência da “oficina pedagógica”: “Juventudes, gênero e sexualidades”, realizada no curso de extensão “Juventude(s) em Debate”, em março de 2022, com jovens estudantes do Ensino Médio de uma escola pública da cidade de Campina Grande-PB. Analisa-se como essa experiência de reflexões sobre as temáticas abordadas possibilitaram a jovens estudantes se colocarem como “sujeitos sociais”, através da problematização de visões naturalizadas sobre as desigualdades de gênero e sexualidades, resignificando ideias tradicionais e conservadoras apresentadas nas relações sociais por alguns/mas estudantes. Neste sentido, adotou-se a pesquisa bibliográfica e foram abordados os conceitos de “sujeitos sociais”, à luz de Deyrel (2013), de “juventudes”, segundo Pierre Bourdieu (1983) e Regina Novaes (2006), dos conceitos de “gênero” e

“sexualidades”, à luz de Guacira Louro (2013) e de “experiência como sentido”, em Jorge Larrosa (2002). Utilizou-se também a observação direta da pesquisa participante, pelo fato de estas possibilitarem maior aproximação com as subjetividades dos sujeitos sociais participantes das oficinas pedagógicas; das respostas das/os alunas/os ao quiz realizado antes da oficina, apresentando as suas percepções acerca dos conceitos de gênero e sexualidades e, ainda, das respostas da professora de sociologia as duas perguntas enviadas pelo Google Forms. Desse modo, apresentamos as interlocuções realizadas na oficina e as suas contribuições para (re) elaboração das percepções das/os jovens estudantes acerca das questões de gênero e sexualidades, abordados na “oficina pedagógica”.

Palavras- chaves: Juventudes, Sujeito sociais, Educação, Gênero, Sexualidades.

INTRODUÇÃO

// Aprender para cidadania"? As nossas experiências juvenis escolares foram marcadas pela ideia da educação como processo de escolarização para a vida adulta, responsável, produtiva, exitosa como cidadã do mundo do trabalho. A partir das conquistas históricas dos movimentos feministas, nas últimas décadas, foram adentrando nos espaços escolares conteúdos sobre gênero e diversidade, alargando espaços de falas dos corpos historicamente silenciados nos contextos escolares, seja pela diversidade de ideias, de sexualidades, seja pela liberdade sexual, de comportamento, de sonhos e perspectivas das meninas em um mundo patriarcal e atravessado pela violência de gênero.¹

Hoje, como pesquisadoras/es sobre juventudes, indagamos qual a contribuição da educação escolar para a formação das/os jovens como sujeitos sociais reflexivos que respeitam a diversidade. Que juventudes estão sendo fabricadas/os nos espaços escolares em um contexto social de retirada dos direitos sociais conquistados pelas mulheres e pelo respeito à diversidade, uma vez que compreendemos por Educação como possibilidade de problematização sobre “o que somos, o que pensamos, como agir?” (FERRARI & MEIRELES, 2022, p. 66). Assim, em nossa percepção, a Educação transpassada pelo olhar da Sociologia deve suscitar a reflexão para a desnaturalização da realidade, impulsionada pelo pensamento/crítico e, assim, formar jovens como “sujeitos sociais” que desnaturalizam e problematizam as desigualdades sociais (DAYRELL, 2003).

Mesmo que o componente/tema educação sexual esteja incluído nas Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio, como nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN+ (BRASIL, 2002), no Estatuto da Juventude (2004), na atual Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017), quando as abordagens sobre gênero e sexualidades são realizadas, estas, comumente e na maioria das vezes vêm ocorrendo, na Educação Básica, pelos vieses do aparelho reprodutor, ou seja, pelos olhares da Biologia.

1 O movimento feminista atravessado pelas bandeiras de lutas em diferentes configurações sociais impulsiona a participação das mulheres em espaços antes destinados apenas aos homens. (Cf. DUARTE. *In*: HOLLANDA, 2019, p. 27).

A partir das observações realizadas como professora de Estágio Supervisionado do Curso de Licenciatura em Sociologia, percebemos professoras e professores de Sociologia da Educação Básica trabalharem essas temáticas suscitando problematizações em torno das ideias biologizantes sobre sexo e sexualidades; ainda há jovens estudantes subjetivados pela moral patriarcal, apresentando ideias machistas e sexistas naturalizadas socialmente.

Desse modo, nos instigamos por refletir sobre “O fio de Ariadne” – tecido na oficina pedagógica sobre “gênero e sexualidades”, com jovens do Ensino Médio de uma escola pública da cidade de Campina Grande-PB, problematizando as ideias biologizantes e baseadas na moral cristã/patriarcal apresentadas por esses jovens e a contribuição da oficina para a desnaturalização dessas ideias. Aqui, nos baseamos na ideia sociológica de juventudes como curso de vida, sem separar por fases como refletidos por Pierre Bourdieu (1983) e Regina Novaes (2006) e Dayrell (2003).

QUE JUVENTUDE?

Pensar na Juventude como conceito é um exercício reflexivo que deve estar em consonância constante com as múltiplas realidades sociais, históricas, culturais e políticas de pessoas que participam da dinâmica (re)construção da vida social. Segundo a Lei nº 12.852/2013 do Estatuto da Juventude(2013), ser jovem compreende estar entre 15 e 29 anos de idade, representando, assim, uma definição etária para fins da prescrição dos “direitos, princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o sistema Nacional de Juventude – SINAJUVE”.(ESTATUTO DA JUVENTUDE, 2013. p. 29).

Há, contudo, nas Ciências Sociais, percepções que veem juventude não como faixa etária, mas como percurso de vida, de diferentes experiências e situações sociais, econômicas, políticas e culturais que singularizam e não homogeneizam as pessoas que se encontram na faixa etária precrita no Estatuto da Juventude (2013). É essa a percepção do sociólogo Pierre Bourdieu, que compreende esse conceito como uma “palavra que pode ser manipulada”, pois a ideia que esta imprime, quando ligada ao biológico, é algo que requer problematização, uma vez que não se pode pensar a

juventude como homogênea, única, compreendendo pessoas com interesses comuns. ((BOURDIEU, 1983). Segundo este filósofo:

O reflexo profissional do sociólogo é lembrar que as divisões entre as idades são arbitrárias. É o paradoxo de Pareto dizendo que não se sabe em que idade começa a velhice, como não se sabe onde começa a riqueza. De fato, a fronteira entre a juventude e a velhice é um objeto de disputas em todas as sociedades. Por exemplo, há alguns anos li um artigo sobre as relações entre os jovens e os notáveis na Florença do século XVI que mostrava que os velhos propunham aos jovens uma ideologia da virilidade, da virtú e da violência, o que era uma maneira de se reservar a sabedoria, isto é, o poder: Da mesma forma, Georges Ouby mostra bem como, na Idade Média, os limites da juventude eram objeto de manipulação por parte dos detentores do patrimônio, cujo objetivo era manter em estado de juventude, isto é, de irresponsabilidade, os jovens nobres que poderiam pretender à sucessão. (BOURDIEU, 1983, p. 4)

Afinada com a percepção de *juventudes*, no plural, como percurso de vida, a antropóloga e pesquisadora Regina Novaes (2006) compreende que a ideia sugerida por esse termo – agora no singular – muda nos tempos, culturas e espaços sociais, transgredindo sua ideia de faixa etária, uma vez que as desigualdades sociais demarcam diferentes juventudes no mosaico cultural da sociedade contemporânea.

No Brasil, segundo a pesquisadora, o marcador de classe evidencia a entrada, a permanência, a evasão e a continuidade escolar das juventudes brasileiras quando e como estas estudam. Outro marcador de desigualdade social que diferencia as juventudes são as questões de gênero, sexualidades e raça, além dos recortes de territorialidade e religião (NOVAES, 2006, p. 1006).

Regina Novais, em entrevista concedida ao Instituto Humanistas Unisinos On-line (IHN), nos orienta que “existe uma condição juvenil comum a todos os/as jovens que vivem em determinado tempo histórico (juventude no singular). A ‘juventude’, porém, nunca é um todo homogêneo. Nesse segmento etário, convivem várias ‘juventudes’ (no plural)” (SANTOS, 2019).

Ela apresenta, ainda, a multiplicidade existente na faixa etária concedida a juventudes pelas sociedades, demonstrando uma condição descentralizada da unidade juvenil para um universo complexo de expectativas, desejos, anseios, condições adversas da categoria jovem. A diversidade é um fator importante da compreensão desse público como uma pluralidade, enxergando, nesse “ser jovem”, condições distintas de existência, ou seja: (classe), a religião que fabrica sua identidade enquanto sujeito ativo, a sua condição étnico-racial (cultural), o gênero e a territorialidade (geográfica); todos esses são motivos que endossam a necessidade de discussão sobre a heterogeneidade da juventude (DAYRELL, 2003).

Carrano e Dayrell (2013) afirmam que: “as representações sobre a juventude, os sentidos que se atribuem a esta fase da vida, a posição social dos jovens e o tratamento que lhes é dado pela sociedade ganham contornos particulares em contextos históricos, sociais e culturais distintos” (2003, p. 13), ou seja:

Entendemos a juventude como parte de um processo mais amplo de constituição de sujeitos, mas que tem especificidades que marcam a vida de cada um. A juventude constitui um momento determinado, mas não se reduz a uma passagem; ela assume uma importância em si mesma. (DAYRELL, 2013, p. 3)

Então, que são as/os jovens estudantes do Ensino Médio da escola pública da cidade de Campina Grande-PB, onde foi realizada a ação extensionista, aqui abordada? A partir dos marcadores de gênero, sexualidade, classe, religião e territorialidade, 25 jovens participaram da oficina pedagógica “Juventudes, gênero e sexualidades”, alunas e alunos do primeiro ao terceiro anos do Ensino Médio de uma escola pública estadual, localizada em um bairro de periferia da cidade de Campina Grande-PB. As/os jovens participantes são moradores do mesmo bairro onde se localiza a escola e de bairros circunvizinhos. Dos vinte e cinco jovens participantes desta oficina temática, treze eram meninas e doze eram rapazes.

As/os vinte e cinco jovens são filhos de trabalhadores/as, com diferentes organizações familiares; entre eles há alguns cristãos/protestante de ramificações distintas, em sua maioria, o também

cristãos da religião católica.⁵² Não foi manifestada a pertença de jovens de religião de matriz africana ou de outra denominação. A faixa-etária das/os jovens participantes está entre 15 a 18 anos de idade, sendo o maior número deles constituído de pardos.

Desse modo, compreendemos as/os jovens estudantes como plurais, construtores/as de suas identidades nas relações sociais e nas trocas simbólicas e concretas que atravessam as sociabilidades tecidas nos diferentes espaços de convivências, significadas pelos processos de subjetividades e subjetivações nesses percursos de vida. Assim, percebemos as juventudes como “sujeitos sociais”, acompanhando, portanto, a definição de Dayrell (2013):”.

METODOLOGIA

O percurso metodológico para a tessitura deste ensaio se deu primeiramente por meio do estudo de caso, por nos possibilitar delinear uma das cinco oficinas temáticas realizadas pelo projeto de extensão intitulado “**Juventude(s) em Debate sob o prisma da sociologia das juventudes e interseccionalidades na contemporaneidade**”.³ A coleta de dados foi feita por meio da pesquisa bibliográfica, da observação direta, da análise de quiz e questionário, este com duas perguntas abertas enviada a professora de sociologia, realizado na plataforma Google Forms.

A pesquisa bibliográfica se deu pelo uso da “leitura interpretativa”, para uma percepção mais ampliada sobre o conceito de juventudes, à luz das Ciências Humanas, que compreende essa categoria não como grupo etário, mas como curso da vida,

- 2 A descrição dos marcadores interseccionais das/os jovens estudantes é resultado das conversas, observações realizadas pela coordenadora do projeto com as/os alunas/os, assim como da lista de presença com as assinaturas das/os participantes da oficina pedagógica “Juventudes, gênero e sexualidades”, realizada no dia 20 de maio de 2022.
- 3 O projeto de extensão **Juventude(s) em debate sob o prisma da sociologia das juventudes e inteseccionalidades na contemporaneidade foi aprovado pelo** EDITAL 004/2021/PROEX/UEPB- PROBEX, COTA 2022-2023, pela universidade Estadual da Paraíba-UEPB, no interstício janeiro de 2022 a janeiro de 2023. Teve como ações extensionistas oficinas temáticas realizadas em uma Escola pública na cidade de Campina Grande- PB, no período de maio de 2022 a agosto de 2022, abordando temáticas como estatuto da juventude (gênero, sexualidades, feminismo, homofobia), desenvolvidas com alunas/os do ensino médio da referida instituição escolar.

sem separação de fases, conforme abordado por Pierre Bourdieu (1983), Juárez Dreryus (2013) e Regina Novaes (2006). Para a discussão sobre os conceitos de gênero e sexualidades, nos apoiamos nas lentes de Guacira Lopes Louro (2013). A leitura interpretativa se apresenta como:

(...) a última etapa do processo de leitura das fontes bibliográficas. Naturalmente é a mais complexa, já que tem por objetivo relacionar o que o autor afirma com o problema para o qual se propõe uma solução. (...) a leitura interpretativa vai além **dos dados**, através de sua ligação com outros conhecimentos já obtidos. (GIL, 1991, p. 70, grifo nosso)

Em segundo lugar, tecemos este trabalho pelas vias da pesquisa de campo através da observação direta, realizada pela Coordenadora do projeto de extensão e monitores/as que avaliaram as experiências das oficinas no tocante à receptividade das/os alunas/os, as diferentes intervenções feitas pelos alunos, os silêncios por parte das alunas, as problematizações levantadas por algumas/uns alunas/os do Ensino Médio após as intervenções realizadas pela professora de Sociologia da escola-campo, assim como pelas/os mediadoras/es das oficinas.

Foi realizado um quiz,⁴ com alunas e alunos do Ensino Médio, antes da oficina. Depois desta, enviamos um roteiro de perguntas para a Professora de Sociologia e para a Gestora da Escola-Campo, pelo Google Forms. Apenas a Professora respondeu às duas perguntas enviadas. A primeira delas foi: Quais são os desafios encontrados para trabalhar as questões de gênero e sexualidades com jovens estudantes do Ensino Médio na Escola? A segunda perguntava: Em sua compreensão, quais as contribuições das oficinas que trabalharam as questões de “Gênero e sexualidades” para as/os jovens estudantes?

Assim, este ensaio se debruça sobre a análise da contribuição da oficina pedagógica “Gênero e sexualidades” na formação das juventudes como “sujeitos sociais”, à luz dos instrumentos metodológicos

4 Quiz – trata-se de um jogo de questionários que tem como objetivo fazer uma avaliação dos conhecimentos sobre determinado assunto. Disponível em: <https://www.significados.com.br/quiz/>. Acesso em: 30 nov. 2022.

utilizados. Não identificaremos, nas respostas, os nomes de alunas/os nem o da professora. Apresentamos nas discussões, quatro respostas ao quiz, de alunas/alunos, acima de 18 anos e as duas respostas da professora às perguntas enviadas pelo Google Forms. Neste sentido, abordamos as/os participantes acerca das “experiências como sentido” da oficina temática “Gênero e sexualidades”, pelo intercruzamento dos diferentes olhares apresentados nas respostas às perguntas feitas a alunas/os e a professora.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

OFICINA PEDAGÓGICA: JUVENTUDES, GÊNERO E SEXUALIDADES

Assim, atravessadas pelas “experiências sentido” (LARROSA, 2004) da Educação como estratégias de subjetivação de: ideias, sentimentos, sonhos, comportamentos, formas de pensar alinhadas com projeto de escolarização dos corpos juvenis, evidenciamos um pouco dessa “experiência sentido” ao se falar de gênero e sexualidades com jovens estudantes participantes deste estudo, sob o olhar sociológico, cultural, histórico e político e não biologizante. Desse modo, apresentamos como as/os jovens estudantes compreendiam as temáticas de gênero e sexualidades; quais foram os desafios apresentados na oficina; como as oficinas possibilitaram construção de juventudes como sujeitos sociais.

As percepções das/os jovens estudantes da escola pública, *locus* de realização da oficina pedagógica denominada “Gênero e sexualidades” realizada pelo projeto de extensão “Juventudes em Debate-2022”, significadas pelas experiências subjetivas da moral religiosa cristã demarcada pelo patriarcalismo e a visão machista sobre o feminino. Mesmo que as/os jovens estudantes que participaram das oficinas convivam cotidianamente com as desigualdades de gênero e sexualidades em casa, na escola, entre os grupos de amizades, alguns deles reproduziram ideias machistas, sexistas e preconceituosas em relação às mulheres e às sexualidades.

Trabalhamos na oficina com problematizações levantadas sobre as diferentes realidades das juventudes hoje, a partir da leitura da Sessão IV do Direito à Diversidade e à Igualdade, apresentada na

Lei nº 12.852/2013 do Estatuto da Juventude (2013), assim como das reflexões das ideias de pesquisadoras feministas, como Simone de Beauvoir (2019), Guacira Louro (2013) e de dados estatísticos, apresentando índices de violência contra as mulheres e a população LGBTQIPA+; possibilitamos as reflexões das/os estudantes sobre sua condição subjetiva e objetiva, em relação aos marcadores de gênero e sexualidades.

Tomar a/o jovem enquanto “sujeito social” é percebê-las/os dentro de contextos diversos e complexos, identificando características próprias de determinadas estruturas sociais que se constroem, que se percebem parte de um mundo, que possuem seus próprios questionamentos; que distinguem cada sujeito do outro, escutando inquietações e questionamentos nesse momento complexo da vida. É nessa perspectiva plural que articulamos o debate sobre juventudes à noção de sujeito social. E aqui citamos Dayrell (2003);

[...] o ser humano não é um dado, mas uma construção. A condição humana é vista como um processo, um constante tornar-se por si mesmo, no qual o ser se constitui como sujeito à medida que se constitui como humano, com o desenvolvimento das potencialidades que o caracterizam como espécie. (DEYRELL, 2003, p. 43)

Refletir sobre as Juventudes como “sujeito social” é compreendê-las como parte de um processo de desenvolvimento de suas atribuições e potencialidades que se constroem com e nas vivências diárias, nos vários espaços sociais, nas suas relações com outros sujeitos ou na sua própria individualidade. Assim, compreendemos que o sujeito é um ser ativo que não se constrange frente às dinâmicas diárias, mas, sobretudo, age e se desenvolve construindo a sua própria história portando-se “no e sobre o mundo” (DAYRELL, 2003, p. 43).

No planejamento da oficina temática “Juventudes, gênero e sexualidades,” optamos por utilizar o quiz com duas perguntas abertas, enviadas às/os alunas/os pelo Google Forms, possibilitando, assim, um olhar prévio sobre as percepções das/os estudantes em relação às temáticas a serem discutidas em seguida, na ação extensionista. A primeira pergunta foi: **Qual é sua compreensão**

sobre Gênero? A segunda pergunta: **Qual é a sua compreensão sobre Sexualidades?**

Dos 25 estudantes⁵ do Ensino Médio, apresentamos aqui 02 respostas das perguntas enviadas, seguindo abaixo as respostas⁶ das/os jovens acima de 18 anos, dadas pelas/os respondentes sobre as suas compreensões sobre gênero;

“Gênero é um elemento constitutivo das relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos” (ESTUDANTE 01);

“Gênero é a definição entre homem e mulher” (ESTUDANTE 02).

“Gênero pode ser definido como aquilo que identifica e diferencia os homens e as mulheres, ou seja, o gênero masculino e o gênero feminino. De acordo com a definição “tradicional” de gênero, este pode ser usado como sinônimo de “sexo”, referindo-se ao que é próprio do sexo masculino, assim como do sexo feminino” (ESTUDANTE 08);

“Gênero é o termo usado para se referir a como cada indivíduo senti e se vê como algo/ ou não” (ESTUDANTE 09).

As respostas apresentadas acima evidenciam dissonantes percepções sobre gênero, pois, ao mesmo tempo que a primeira resposta apresenta a ideia de gênero “como constitutiva das relações sociais, baseado nas diferenças percebidas entre os sexos” (ESTUDANTE 01), as demais respostas apresentam significados biologizantes, binários, na identificação de homens e mulheres como corpos diferentes, relacionados ao sexo.

De acordo com Louro (2013), gênero é uma categoria analítica que emerge na segundo onda do movimento feminista para discutir as desigualdades entre homens e mulheres e demonstrar seu caráter social, cultural e histórico. As orientações que perpassam as categorias homem e mulher são historicamente construídas de

5 Os números dados aos estudantes estão de acordo com a numeração do questionário.

6 Todas as transcrições serão feitas *ipsis litteris*, isto da mesma forma como foram registradas pelos participantes, a fim de se manter sua fidedignidade.

acordo com as culturas e os *modus operandi* em que a sociedade se configura. Apesar das conquistas históricas dos movimentos feministas e das discussões sobre relações de gênero como construções culturais, sociais e políticas, ainda há compreensões essencialistas sobre ser mulher e homem.

Na oficina pedagógica, inicialmente, apresentamos, no *power point*, as respostas do quiz, levantando problematizações como metodologia da oficina, possibilitando assim o debate sobre entre as/os jovens estudantes quanto às temáticas, considerando as suas compreensões, destacando e distinguindo os conceitos de gênero, sexo e sexualidades.

Partimos da percepção de gênero enquanto construções e expectativas socioculturais quanto às ideias sobre ser homem e ser mulher (SOCIOLOGIA EM MOVIMENTO, 2016), evidenciando o caráter social, cultural e simbólico das aspirações que se constituem sobre os corpos. Partimos da abordagem de Weeks (1993 apud LOURO, 2013) quando afirma que o gênero é a “diferenciação social entre homens e mulheres”. No decorrer de nossa reflexão, tomamos a celebre frase da filósofa feminista Simone de Beauvoir, “não se nasce mulher, torna-se mulher” (BEAUVOIR, 1967), trabalhando a concepção dos papéis sociais estabelecidos, pelas sociedades, aos corpos, sobretudo antes mesmo de os indivíduos nascerem. Segundo Louro (2013, p. 24):

Papéis seriam, basicamente, padrões ou regras arbitrárias que uma sociedade estabelece para seus membros e que definem seus comportamentos, suas roupas, seus modos de se relacionar ou de se portar... através do aprendizado de papéis, cada um/a deveria conhecer o que é considerado adequado (e inadequado) para um homem ou uma mulher [...].

Aqui, apresentamos as respostas do quiz sobre as compreensões das/os jovens sobre sexualidades;

“Sexualidade é a palavra que expressa a maneira como entendemos nossos corpos, relacionamentos e nossa afetividade” (ESTUDANTE 01);

“Sexualidade => está relacionada a vida sexual.

Orientação sexual => é a forma de classificação de uma pessoa que sente atração por outra do mesmo, diferente ou nenhum gênero sexual” (ESTUDANTE 02);

“Que cada um tem a sua sexualidade e a sua orientação sexual” (ESTUDANTE 08);

“Sexualidade é o termo usado para se referir a atração (romântica ou sexual) de um indivíduo pelo outro, seja eles de gêneros iguais ou de gêneros opostos e etc.” (ESTUDANTE 09).

Posto isso, articulamos as discussões de teóricos que se dedicam às temáticas e às respostas dadas pelas/os estudantes ao quiz e à experiência na oficina de gênero e sexualidades; também comentaremos sobre os embates ocorridos entres esses levantamentos. As respostas elaboradas pelas/os estudantes ao quiz espelham notadamente compreensões sociais sobre gênero e sexualidades. Do universo de 25 (vinte e cinco) alunas/os, basicamente dez ou doze obtiveram uma compreensão relativamente perto do entendimento “popular” sobre as temáticas em apreço.

A experiência advinda da prática demonstra, contudo, a escola como um espaço extremamente complexo de se trabalhar com gênero e sexualidades, pois nesse universo de diversidade, as perspectivas são múltiplas, como se percebeu durante a oficina pedagógica realizada na escola pública aqui abordada, ocorrendo embates de posições contrárias, absorvidas muitas vezes, por discursos atravessados por uma moral patriarcal, binária, que inferiorizam as mulheres na relação com os homens, desqualificando a emancipação feminina, os direitos conquistados pelos movimentos feministas e LGBTQIPA+.

Na Escola *locus* da realização da oficina pedagógica “Juventudes, gênero e sexualidades”, houve alunos/as do Ensino Médio com olhares carregados pela moral tradicional e conservadora com relação às discussões sobre gênero e sexualidades, apresentando narrativas e comportamentos que reproduzem ideias que definem os lugares sociais das mulheres como “submissas, frágeis”, em comparação ao homem, este visto como: “varão, provedor,

forte, sagaz”⁷ (2022). Ideias reproduzidas por jovens entre jovens de 18 anos de idade, presentes na oficina.

Encontramos um cenário escolar extremamente complexo em sua organização, onde grupos de alunas/os imbuídas/os por uma moral cristã conservadora começaram monopolizar as problematizações levantadas pelas/os mediadores/as da oficina (monitores/as e Coordenadora do Curso de Extensão), sobre as questões de gênero e sexualidades. Dentre as/os alunas/os de postura conservadora, os rapazes monopolizavam o debate, ficando as meninas e outros meninos em silêncio, prestando atenção às intervenções dos colegas que se apresentavam como conhecedores da “verdade absoluta”, sobre os “papéis sociais” de mulheres e homens através do olhar cristão/patriarcalista/machista..

Mesmo com as intervenções feitas pelas/os jovens monitores/as, graduandos/as do curso de Licenciatura em Sociologia, em relação às falas conservadoras, dominadoras, que silenciavam outras vozes juvenis presentes, foi necessário que a Coordenadora do projeto interviesse, apresentando argumentos teóricos e com exemplos reais de casos de violência contra as mulheres, denunciando, assim, a real existência da violência de gênero e homofobia nos últimos anos, na sociedade brasileira, no Nordeste, na Paraíba e na cidade de Campina Grande.

A fala da Coordenadora do projeto, significada por exemplos reais, relacionando-os às discussões contemporâneas apresentadas pelos movimentos feministas de mulheres brancas e negras, assim como pelo movimento LGBTQIAP+, foi sendo ouvida pelas/os demais jovens e acalmando os ânimos, controlando as vozes dominadoras e silenciadoras, despertando outras vozes, até então silenciadas.

A intervenção da Coordenadora começou com a indagação inicial: *Por que as jovens estudantes presentes na oficina não falavam?* E, nessa ocasião, evidenciou a tentativa de controle masculino

7 As narrativas que descrevem as mulheres como “submissas, frágeis”, em relação ao homem visto como: “varão, provedor, forte, sagaz” são de alunos Do Ensino Médio, na faixa etária de 18 anos, da escola pública na cidade de Campina Grande- PB, questionando os conceitos de gênero, sexualidades e feminsimo abordados nas oficinas no mês de maio de 2022.

da situação expressa nas falas dos jovens estudantes, fazendo uso de supostos conhecimentos permeados de moral sexista e patriarcalista. Assim, a intervenção da coordenadora possibilitou a escuta por parte dos jovens que dominavam o debate, abrindo espaço para as meninas que, até então silenciadas, pudessem falar das suas experiências de violência de gênero e homofobias vivenciadas em casa, na escola e em outros espaços sociais.

A intervenção dos mediadores da oficina temática, coordenadora e monitores, apresentando dados reais de violência contra as mulheres e aos corpos LGBTQUIPA+ possibilitaram condições para reflexões e elaborações por parte das/os participantes sobre as temáticas abordadas. Algumas jovens estudantes começaram a falar, quebrando a barreira, até então intransponível, pois que estava fortalecida pelas vozes juvenis imbuídas de uma verdade que, para os mais radicais, era absoluta. E, assim, algumas jovens estudantes começaram a socializar algumas experiências de violências, problematizando, a partir das suas narrativas, as ideais universalizantes, homogeneizadoras, binárias, machistas, até então hegemônicas na oficina. Assim, como refletido por Mignollo (2008 apud BRITO & MACHADO, 2022, p. 36):

Desta maneira, quando a mulher negra é protagonista de sua própria história, sendo a gestora de espaços de representatividade, surgem conflitos e, ao mesmo tempo, condições de ressignificação, de diálogo. Esse processo é, também, gerador de movimento de "desobediência".

A experiência mostrou que, apesar de as juventudes serem percebidas como "transformadoras sociais", vimos, na singular experiência, como descreve Pierre Bourdieu(1986), que "Juventude é apenas uma palavra", uma vez que há diversas maneiras e significados de juventudes ou, como refletido por Deyrell (2013, p. 4), que as/os "jovens se constituem como sujeitos nas condições sociais (sic) que dispõem". Na oficina de "juventude, gênero e sexualidade", alguns jovens se levantaram com discurso biologizante, significado pela moral patriarcal, demarcando os lugares sociais das mulheres, definindo seus papéis sociais, econômicos, políticos, de maneira desigual e inferior aos homens, mostrando, assim, que as juventudes

são significadas por vidas tecidas em contextos sociais diversos e processos de subjetivações singulares, frente à rede social tecida por ideias moralizantes, por verdade absoluta, universalizantes, atravessadas por marcadores de desigualdades sociais, econômicas, culturais.

GÊNERO E SEXUALIDADES?

A partir da experiência da oficina pedagógica aqui abordada, percebemos que as/os jovens são sujeitos sociais, históricos, políticos que reproduzem padrões já estabelecidos de comportamentos, de maneiras de se perceberem e de comunicarem, podendo ser subjetividades tecidas por ideias, sentimentos, comportamentos moralizantes, sexistas, machistas, estereotipando os corpos, com ideias de gênero binárias, inferiorizando corpos e sexualidades, percebendo os corpos com sentido estereotipado pela visão do macho dominador, hétero, cristão etc. definidor do *outro* diferente como inferior.

A nossa compreensão de gênero e sexualidade, todavia, diz respeito a construções sociais, culturais, políticas, históricas, tecidas pelas relações de poder entre sujeitos sociais em constante construção e reconstrução. Em nosso entendimento, não há um ser mulher e um ser homem universais, mas múltiplas mulheres e homens com significados e práticas distintas, pessoas marcadas pela relação de dominação e transformação.

As construções sociais e culturais das relações de gênero e sexualidades não podem ser confundidas com os determinantes dos órgãos genitais, pois, as “diferenças anatômicas e fisiológicas são diferenciadas socialmente e culturalmente, construindo historicamente e politicamente os corpos, as identidades de gênero e sexualidades (GIDDENS; SUTTON; 2017, p. 149). Vale ressaltar que sexo não é sexualidade, muito embora deva se considerar o sexo e o gênero ao se tratar de sexualidade. Giddens (2017, p. 203) explica que sexualidades são “características e comportamentos sexuais de seres humanos que envolvem aspectos sociais, biológicos, físicos e emocionais”. Weeks (1993), contribui com o debate quando toma a “sexualidade como uma descrição geral para a série de crenças,

comportamentos, relações e identidades socialmente construídas e historicamente modeladas”.

As sexualidades são um aspecto muito complexo para serem tomadas apenas no campo do desejo e do sentimento. Trata-se de toda uma performance pedagógica construída nos corpos pela cultura, pela linguagem, normatizando perspectivas e que regulam formas de comportamentos que se materializam no dia-a-dia dos sujeitos, sobretudo quando se pontuam essas questões nos discursos sobre o sexo, formulando uma concepção de sexualidades “como uma invenção social” (LOURO, 2013).

A partir das intervenções sexistas e machistas apresentadas por alguns jovens estudantes durante a oficina pedagógica, percebemos o limite da conceituação de juventude pela faixa etária e não como percurso social, cultural, histórico, político. Além de compreendermos as juventudes como percurso, faz-se necessário percebê-las como múltiplas, considerando que, mesmo pertencentes a realidades sociais, econômicas, religiosas similares, os processos de subjetividades e de subjetivações podem se dar de maneiras diferentes. Aqui, compreendemos as juventudes como sujeitos sociais construídos pelas interseccionalidades, como descrito por Akotirene, (2020):

A interseccionalidade impede aforismos matemáticos hierarquizantes ou comparativos. Em vez de somar identidades, analisa-se(sic) quais condições estruturais atravessam corpos, quais posicionalidades reorientam significados modeladas por e durante a interação das estruturas, repetidas vezes colonialistas, estabilizadas pela matriz de opressão, sob a forma de identidade. Por sua vez, a identidade não pode se abster de nenhuma das suas marcações mesmo que nem todas, contextualmente, estejam explicitadas. (AKOTIRENE, 2020, p. 44)

A experiência aqui abordada mostra como as/os jovens que se assemelham pelas condições sociais, econômicas, históricas, culturais se diferenciam nas maneiras como subjetivam os processos sociais, apresentando-se como sujeitos sociais diversos, seja com ideias “conservadoras”, seja com outras “emancipadoras”, apresentando múltiplos sentimentos, aspirações sobre si e sobre o Outro.

Essas percepções podem estar carregadas de preconceitos, discriminações, sentimentos binários, subjetivados nas relações sociais. Com este estudo também discutimos como pode haver jovens que ainda problematizam e combatem as ideias universalizantes, patriarcalistas, machistas. Assim, as juventudes não são homogêneas, mas diversas, plurais, que requerem reflexões a partir de experiências singulares, percebendo as suas narrativas, seus comportamentos, os sentidos que dão à vida social e, como diz Deyrell (2013, p. 4): “Ao mesmo tempo, na vida cotidiana, entram em um conjunto de relações e processos que constituem um sistema de sentidos, que dizem quem ele é, quem é o mundo, quem são os outros.”

UM OLHAR DOCENTE

Após a realização da oficina “Juventudes, gênero e sexualidades”, enviamos duas perguntas pelo Google Forms para a Professora de Sociologia da escola pública, onde se realizaram as ações extensionistas. A primeira pergunta foi: Quais são os desafios encontrados para trabalhar as questões de gênero e sexualidades com jovens estudantes do Ensino Médio na Escola? A resposta da professora foi a seguinte:

Desconhecimento do que é gênero e sua distorção conceitual, resistência discriminatória sob influência religiosa e familiar com os temas de homofobia e transfobia, além de questões estruturais como falta de equipamentos técnicos e pedagógicos. (PROFESSORA, setembro de 2022).

A resposta da professora evidencia como a escola do século XXI ainda se configura com a “sexualização dos espaços”, apesar das históricas conquistas dos movimentos feministas, LGBTQUIAP+, no combate ao patriarcalismo, ao machismo e a toda forma de desigualdade de gênero e sexualidade. Apesar das conquistas apresentadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), pelo Estatuto da Juventude (2013), pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a

Formação Inicial e Continuada em Nível Superior (2015), ainda predomina o poder verticalizado do masculino no currículo e no espaço escolar.

A resposta evidencia, também, “a resistência” de jovens estudantes em discutir as questões de gênero e sexualidades devido a valores religiosos, familiares, que limitam e restringem as conversas sobre gênero e sexualidades, contribuindo com “a sexualização do espaço escolar” e a reprodução da violência de gênero que se apresenta de maneira simbólica e física em diferentes espaços sociais. Assim, compreendemos que as juventudes são múltiplas, podendo reproduzir, em suas práticas, sentimentos e ideias que sinalizam desigualdades, relações verticalizadas que inferiorizam o outro diferente.

A resposta acima aponta também para as “questões estruturais como falta de equipamentos técnicos e pedagógicos”, suscitando maiores reflexões sobre a importância de investimentos para a formação inicial e continuada de professores da Educação Básica para uma educação sobre diversidade, sexualidades e gênero. Ademais há necessidade de se perceber a escola, como um espaço de reflexão, desconstrução, problematizando a cultura de desigualdade de gênero, desnaturalizando “a sexualização do espaço escolar”, combatendo a violência contra as mulheres e contra a população LGBTQIAP+ e toda forma de desigualdade social.

A segunda resposta da professora foi para a seguinte pergunta: Em sua compreensão, quais as contribuições das oficinas que trabalharam as questões de “Gênero e sexualidades” para as/os jovens estudantes?

Conhecimento sobre sua sexualidade; abordagem de comportamentos machistas, feministas; debate que relaciona machismo e feminicídio; flexibilidade para pensar a diversidade de identidade e comportamentos sexuais; desconstruir estereótipos de padrões impostos como universais pela sociedade; problematização de comportamentos discriminatórios e preconceituosos; percepção de que a sexualidade é uma construção social/ cultural complexa e subjetiva e que, portanto, deve ser respeitada.(PROFESSORA, setembro de 2022)

A resposta acima apresentada evidencia a importância de se trabalhar com as questões de gênero, sexualidade e diversidade como conteúdo na Educação Básica. A Professora de Sociologia foi convidada pela Coordenadora para ser colaboradora do Projeto de Extensão, estando a docente presente nas primeiras reuniões de planejamento das oficinas pedagógicas em encontros semanais pela Plataforma Google Meet. A Coordenadora do projeto perguntou à referida Professora qual era a demanda de temáticas que poderiam ser abordadas nas oficinas, ao que ela sugeriu que se trabalhasse com gênero e sexualidades.

A partir da necessidade apresentada pela docente, a Coordenadora do projeto planejou, junto com os monitores, a oficina intitulada “Juventudes, gênero e sexualidades”, passando para a professora material informativo e bibliográfico, para que ela fosse incluindo as discussões em suas aulas de Sociologia. A mesma Professora foi introduzindo as discussões sobre as temáticas nas aulas que antecederam a oficina, possibilitando as/os alunas/os a compreensão do conceito de gênero e sexualidades como construções sociais, culturais, políticas. Desse modo, percebemos como as respostas dadas por algumas/uns alunas/uns e apresentadas no tópico anterior já apresentavam resultados das reflexões iniciadas pela Professora em sala de aula.

Ficou claro, então que, mesmo havendo muitos/as/ jovens estudantes com pontos de vista que ainda reproduziam e defendiam as desigualdades de gênero, havia outro bom número daqueles que apresentaram em suas respostas e intervenções visões que descontroem ideias binárias, biologizantes, verticalizadas acerca da relação entre homens e mulheres. Constatamos que é importante suscitar discussões seja em forma de conteúdo, de oficinas, de rodas de conversas sobre gênero e sexualidades, pois, mesmo sendo a escola um local de reprodução de “sexualização dos espaços”, reproduzindo hierarquias, separações, exclusões, inferiorização de corpos, ela também pode, através do trabalho pedagógico reflexivo, dialógico mostrar que “ali se aprende a olhar e a se olhar, se aprende a ouvir, a falar e a calar; se aprende a preferir” (LOURO, 2013, p.65). E, nesse processo de aprender a aprender, se desconstroem e se reconstroem outras maneiras de ver, sentir, partilhar. A partir das intervenções realizadas pelas/os mediadores/s da oficina,

percebemos que a experiência se assemelhou ao “Fio de Ariadne”⁸; “método que auxilia na solução de um problema complexo; algo ou alguém que lhe permite encontrar a saída para uma situação difícil: só encontraremos o **fio de Ariadne** para sair do caos atual refletindo em conjunto.”

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste ensaio, apresentamos as interlocuções realizadas na oficina e as suas contribuições para (re)elaboração das percepções das/os jovens estudantes acerca das questões de gênero e sexualidades, abordados em uma “oficina pedagógica”.

Foram apresentadas ideias machistas por jovens estudantes que traziam para o diálogo informações de cunho sexista e patriarcalista com relação às mulheres, vistas como apêndices dos homens, frágeis, submissas, “femininas e não feministas”, destacando a imagem masculina como “forte, protetor, provedor, líder, capaz”. Tais características atribuídas às mulheres e aos homens, por alguns estudantes do Ensino Médio da Escola pesquisada, de maneira binária, hierárquica e universalizante, representam ideias, sentimentos e comportamentos conservadores que inferiorizam os corpos femininos nas relações sociais. Ideias naturalizadas socialmente, culturalmente e apresentadas nos discursos de jovens que, para alguns estudos sociológicos, são sujeitos de transformação social.

Assim, vale ressaltar que o espaço escolar é um dos principais responsáveis por reproduzir, estereotipar e impor padrões, modos de ser, de comportar-se, especialmente de viver, podendo ser um espaço de problematizações e reconstruções de subjetividades significadas pelo respeito, pela solidariedade, pela empatia. É nos diversos percursos, atravessados pela alteridade, reflexões, problematizações das verdades absolutas que as/os jovens vão se construindo e se reconstruindo como “sujeitos sociais”.

8 Disponível em: <https://www.google.com/search?q=fio+de+arandne&aq=chrome..69i57.3596j0j15&sourceid=chrome&ie=UTF-8>. Acesso em: 28 nov. 2022).

Desse modo, percebemos a importância dos cursos de formação docente através de ações extensionistas em parceria com as escolas de Educação Básica para possibilitar espaços de diálogos sobre as questões de gênero, sexualidades, diversidades. A partir do intercâmbio entre universidade e comunidade/escola, poderemos contribuir para desnaturalizar a realidade da desigualdades de gênero e as teias das relações de poder que atravessam as relações sociais em diferentes espaços e a sua reprodução por jovens na contemporaneidade.

É possível, nesse trabalho conjunto, desnaturalizar a ideia do senso comum de uma juventude homogênea, compreendendo, com base nas idiosincrasias, as múltiplas juventudes tecidas nas relações sociais cotidianas, carregadas, muitas vezes, de ideias, sentimentos, comportamentos reprodutores de ideias ultrapassadas conservadoras, preconceituosas, possibilitando, por meio de problematizações, o combate às desigualdades sociais de gênero e das sexualidades.

A experiência da oficina sobre “Juventudes, Gênero e Sexualidades”, realizada na escola pública, mostra a importância de se trabalharem essas questões, uma vez que os diversos tipos de violências e desigualdades de gênero continuam persistindo e se agravando na conjuntura atual. Faz-se necessário falar acerca dessas temáticas, de modo que venham a contribuir na reflexão por parte das/os jovens sobre as desigualdades sociais, de gênero e sexualidades que precisam ser combatidas pela construção do respeito ao outro diferente.

Desse modo, compreendemos a importância da relação Universidade e Escola para a desnaturalização da desigualdade de gênero e sexualidade, contribuindo pela problematização dialógica, a efetivação de uma educação plural, diversa e democrática. Aqui, tomamos os conhecimentos sociológicos e interdisciplinares, dialogando com os conhecimentos experienciais de jovens, professores/as e demais sujeitos escolares, como o “Fio de Ariadne”, dissolvendo o dinossauro dos preconceitos, das hierarquias, da superioridade masculina que inferioriza o *outro* diferente.

REFERÊNCIAS

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Editora Jandaíra, 2020.

BOURDIEU, Pierre. **A “juventude” é apenas uma palavra**. [Entrevista cedida a] Extraído de: 1983. *Questões de sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero, p. 112-121.

BOURDIEU, Pierre. **Questões de Sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

BEAUVOIR, Simone. **O segundo sexo: a experiência vivida**; tradução Sérgio Millet. 5. ed., Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2019.

BRITO, Mariana Fernandes, MACHADO, Raimunda Nonato da Silva. Epistemologias afrocentradas em gênero e sexualidade: novos olhares a partir de corpos ancestrais. *In: Gêneros, diversidades e inclusões educacionais*. (org.) SILVA, Sirlene Mota Pinheiro da; MACHADO, Raimunda Nonato da Silva. Curitiba: CRV, 2022.

CARRANO, Paulo; DAYRELL, Juarez (org.). **Formação de professores do ensino médio, etapa I - caderno II: O jovem como sujeito do ensino médio**. Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2013.

DAYRELL, Juarez. **O jovem como sujeito social**, Set/Out/Nov/Dez, 2003, Nº 24.

FERRARI, Anderson; SILVEIRA, Gabriela. Diversidade Sexual e de Gênero: o que a Educação tem a ver com isso? *In: MARQUES, Luciana Pacheco; MONTEIRO, Sandrelena da Silva [org.] Diferenças e educação: trajetórias de pesquisa*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. (p. 66-78).

GIDDENS, Anthony; SULLTON, Philip. **Conceitos essenciais da sociologia**. 2. ed. São Paulo: Unesp, 2017.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

LARROSA, Jorge. Experiência e alteridade em educação. **Reflexão e Ação**, 19(2), 04-27. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/2444>. Acesso em: 2 jun. 2022.

LOURO, Guacira Lopes (org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 4 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

NOVAES, Regina. Os jovens de hoje: contextos, diferenças e trajetórias. In: ALMEIDA DE, Maria Isabel, EUGENIOA, Fernanda (rg.o). **Culturas jovens: novos mapas do afeto**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. Ed., 2006.

PARRA, Jorge Barrientos. **O Estatuto da Juventude Instrumento para o desenvolvimento integral dos jovens**. Brasília a. 41 n. 163 jul./set. 2004 Brasília a. 41 n. 163 jul./set.2004.

SANTOS, João Vitor. **Conectados globalmente, coletivos juvenis agem na realidade de seus territórios**. [Entrevista especial cedida a] Regina Novaes. INSTITUTO HUMANITAS UNISINOS. 22 mai. 2019. Disponível em: <https://www.ihu.unisinos.br/categorias/159-entrevistas/589351-conectados-globalmente-coletivos-juvenis-agem-na-realidade-de-seus-territorios-entrevista-especial-com-regina-novaes>. Acesso em: 30 jun. 2022.

SILVA, A. et al. **Sociologia em movimento**. 2. ed. - São Paulo: Moderna, 2016. Disponível em: <https://www.google.com/search?q=fio+de+arandne&oq=fio+de+arandne&aqs=chrome..69i57.3596j0j15&sourceid=chrome&ie=UTF-8>. Acesso em: 28 nov. 2022).

WEEKS, J. El malestar de la sexualidade: significados, mitos e sexualidades modernas. Madri: Talasa, 1993. In LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 11ª. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.