

ISSN 2358-4319 (online)



**educação e
emancipação**

v.12, n.2, maio/ago. 2019

Revista Educação e Emancipação

Centro de Ciências Sociais
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal do Maranhão

ISSN 2358-4319 (online)

São Luís, v. 12, n. 2, maio/ago. 2019

Revista Educação e Emancipação

Publicação Quadrimestral do Programa de Pós-Graduação em Educação

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

Reitora

Nair Portela Silva Coutinho

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação

Allan Kardec Duailibe Barros Filho

Diretor da Editora da Universidade Federal do Maranhão

Sanatiel de Jesus Pereira

Diretor do Centro de Ciências Sociais

Lindalva Martins Maia Maciel

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação

Mariza Borges Wall Barbosa de Carvalho

Comitê Editorial Executivo:

Lélia Cristina Silveira de Moraes

Maria Alice Melo

Conselho Científico

Alberto Filipe Araújo - Universidade do Minho - Portugal

Ana Maria Iorio Dias - UFC

Andrés Palma Valenzuela - Universidad de Granada -

Espanha

Antônio Joaquim Severino - USP

Antônio Cabral Neto - UFRN

Betânia Leite Ramalho - UFRN

Célia Frazão Soares Linhares - UFF

Clermont Gauthier - Université Laval - Québec - Canadá

Enéas Arraes Neto - UFC

Francisca das Chagas Silva Lima - UFMA

Ilma Vieira do Nascimento - UFMA

Janssen Felipe da Silva - UFPE

José Luis Canto Ramirez - Universidad Pedagógica Nacional.

Unidad 041, María Lavalle Urbina, Campeche - México

Lúcia Emília Nuevo Barreto Bruno - USP

Marcelo Parreira do Amaral - Westfälische Wilhelms -

Universität Münster Institut für Erziehungswissenschaft

- Alemanha

Maria Eliete Santiago - UFPE

Maria Cecília Sanchez Teixeira - USP

Maria Eulina Pessoa de Carvalho - UFPB

Maria Isabel Ferraz Festas - Universidade de Coimbra -

Portugal

Maria Helena Lopes Damião da Silva - Universidade de

Coimbra - Portugal

Maria Nobre Damasceno - UFC

Maria Salete Barboza de Farias - UFPB

Mariza Borges Wall Barbosa de Carvalho - UFMA

Valdelúcia Alves da Costa - UFF

Revisão de Linguagem

Ana Kenya Félix Ribeiro de Souza

Jonilson Costa Correia

Thiago Augusto dos Santos de Jesus

Revisão de Normalização

Weltiene Sirlei Nogueira Santos

Editoração Eletrônica

Matheus Soares Silva

Capa

Leandro Barroso Dias

Bolsista

Izamara Conceição de Abreu Rodrigues

Política Editorial

A Revista Educação e Emancipação é um periódico de acesso aberto (*on line*), quadrimestral do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão. Publica trabalhos originais de pesquisadores e estudiosos brasileiros e de outros países que tratem de educação, oriundos de pesquisas, bem como ensaios teóricos e resenhas. Os conceitos e posicionamentos emitidos são de inteira responsabilidade de seus autores.

Revista Educação e Emancipação

Universidade Federal do Maranhão

Centro de Ciências Sociais

Programa de Pós-Graduação em Educação

Avenida dos Portugueses, 1966 – Campus Dom Delgado

CEP 65.080-805 – São Luís/MA

Fones (98) 3272- 8660 / 3272-8689

E-mails: revistaeduc.emancipacao@ufma.br

e/ou revista.educacao.e.emancipacao@gmail.com

Indexadores e Base de Dados

IRESE - Índice de Revistas de Educação Superior e Investigación Educativa (Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación - México)

Diadorim - <http://diadorim.ibict.br/handle/1/817>

Latindex - <http://www.latindex.unam.mx/latindex/ficha?folio=24521>

DOAJ - Directory of Open Access Journals

Portais Especializados

Portal de Periódicos - Capes

Portal de Periódicos - SEER - Sistema Eletrônico de Editoração de Periódicos IBICT

Portal de Periódicos Eletrônicos da UFMA

Revista Educação e Emancipação, da Universidade Federal do Maranhão, v.1, n.1. São Luís: EDUFMA, 2002.

Periodicidade Quadrimestral.

Descrição baseada em: v.12, n.2 maio/ago. 2019

DOI: <http://dx.doi.org/10.18764/2358-4319.v12n2>

ISSN 2358-4319 (online)

Continuação de Caderno de Pesquisa, publicado de 1999-2000 sob a responsabilidade do Programa de Pós-Graduação em Educação.

1. Educação – Periódicos. I. Universidade Federal do Maranhão. II. Programa de Pós-Graduação em Educação.

CDD 370.5

CDU 37(05)

Catálogo da publicação na Fonte da Biblioteca Central da Universidade Federal do Maranhão

Sumário

Editorial9

Artigos

Revisitando o conflito para pensar a prática educativa.....11

Moacir Fernando Viegas

Adriana Janice Lenz

A correção da produção escrita no Caderno Saberes e Aprendizagens do município de São Paulo sob o olhar da autoria e da subjetividade33

Júlio César de Carvalho Santos

Vanessa Stochi Lucri

Assistência Estudantil X Creches nas Universidades Públicas: desafios para mães-estudantes50

Marly de Jesus Sá Dias

Brenda Vanessa Pereira Soares

Sobre Ser-Professor: modos de identificação da prática docente por professores de língua portuguesa em formação.....75

Nelvana Leuz de Oliveira Ferragini

Érica Danielle Silva

PIBID como uma epistemologia da formação de professores no cotidiano escolar 100

Fabrcio Oliveira da Silva

“Se eu tivesse estudo eu não tinha sofrido tanto”: saberes e memórias de idosos analfabetos 119

Eraldo Carlos Batista

Rosilda França Lima

O Karatê na Educação em Tempo Integral: diálogos com a Pedagogia Pós-crítica 145

Alexsandra Aline Potulski

Eduardo Nunes Jacondino

Ciclos de Aprendizagem: reflexões sobre a escolaridade em ciclos e o retorno às séries/anos em São Luís	161
Fernanda Luzia Sousa Santos Soares Maria Alice Melo	
A autonomia do estudante nas relações de ensino e aprendizagem: reflexões sobre a atualidade do conceito de autonomia.....	188
José Carlos dos Santos Debus	
Os conceitos de capacidade, habilidade e competência e a BNCC	210
Odair Neitzel Ivan Luís Schwengber	
Gravidez na Adolescência: suas implicações na adolescência, na família e na escola	228
Lívia Santos Rodrigues Maria Vanuzia Oliveira da Silva Maria Amábia Viana Gomes	
Educação, Sociedade e Poder: uma análise sociológica de experiências, vivências e distintas percepções de despolitização no processo educacional de Caucaia-CE	253
Ledervan Vieira Cazé	
A percepção da criança típica sobre a criança com deficiência em uma escola do ensino regular da rede pública da cidade de Pelotas	274
Cassiane Iacana da Costa Nicole Ruas Guarany	
A fenomenologia como fundamento filosófico da Pedagogia Libertadora: uma análise histórico-crítica da teoria de Paulo Freire	292
Robson Machado	
Projeto Político-Pedagógico: um diálogo sobre singularidade e resistência na educação infantil	321
Adriana Rorato Elena Maria Billig Mello	
Normas para Publicação	342

Contents

Editorial9

Articles

Revisiting the conflict to think about the educative practice.....11

Moacir Fernando Viegas

Adriana Janice Lenz

The correction of written production in the “Caderno Saberes e Aprendizagens” of the city of São Paulo under the perspective of authorship and subjectivity.....33

Júlio César de Carvalho Santos

Vanessa Stochi Lucri

Student Assistance X Daycare Center in Public Universities: challenges for mother students.....50

Marly de Jesus Sá Dias

Brenda Vanessa Pereira Soares

About being teacher: identification modes of teaching practice by pre-service portuguese teachers75

Neluana Leuz de Oliveira Ferragini

Érica Danielle Silva

PIBID as an epistemology of teacher training in the everyday school..... 100

Fabrcio Oliveira da Silva

“If I had studied I wouldn’t have suffered so much”: knowledge and memories of illiterate elderly people..... 119

Eraldo Carlos Batista

Rosilda França Lima

Karate in Full-time Education: Dialogues with Post-Critic Pedagogy 145

Alexsandra Aline Potulski

Eduardo Nunes Jacondino

Learning Cycles: reflections on schooling in cycles and the return to the grades / years in São Luís	161
Fernanda Luzia Sousa Santos Soares Maria Alice Melo	
The autonomy of the student in the relations of teaching and learning: reflections on the actuality of the concept of autonomy.....	188
José Carlos dos Santos Debus	
The concepts of ability, ability and competence and the BNCC	210
Odair Neitzel Ivan Luís Schwengber	
Pregnancy in adolescence: its implications in adolescence, in the family and school.....	228
Lívia Santos Rodrigues Maria Vanuzia Oliveira da Silva Maria Amábia Viana Gomes	
Education, Society and Power: a sociological analysis of experiences and distinct perceptions of depoliticization in the educational process of Caucaia-CE.....	253
Ledervan Vieira Cazé	
The perception of the typical child about the disabled child in a school of regular education of the public network of the city of Pelotas.....	274
Cassiane Iacana da Costa Nicole Ruas Guarany	
The phenomenology as a philosophical foundation of Liberating Pedagogy: a historical-critical analysis of the theory of Paulo Freire.....	292
Robson Machado	
Political-Pedagogical Project: a dialogue on singularity and resistance in Early Childhood education	321
Adriana Rorato Elena Maria Billig Mello	
Publication Guidelines	342

Sumario

Editorial9

Articulos

Revisitando el conflicto para pensarse la practica educativa11

Moacir Fernando Viegas

Adriana Janice Lenz

La corrección de la producción escrita en el Cuaderno Saberes y aprendizajes del municipio de São Paulo bajo la mirada de la autoría y de la subjetividad.....33

Júlio César de Carvalho Santos

Vanessa Stochi Lucri

Asistencia Estudiantil X Guarderías en las Universidades

Públicas: desafíos para madres-estudiante,.....50

Marly de Jesus Sá Dias

Brenda Vanessa Pereira Soares

Sobre Ser-Profesor: modos de identificación de la práctica docente por profesores de lengua portuguesa en formación.....75

Neluana Leuz de Oliveira Ferragini

Érica Danielle Silva

PIBID como una epistemología de la formación de profesores en el cotidiano escolar..... 100

Fabrizio Oliveira da Silva

“Si yo tuviera estudiado, no sufriría tanto”: conocimientos y memorias de ancianos analfabetos..... 119

Eraldo Carlos Batista

Rosilda França Lima

El Kárate en la Educación en Tiempo Integral: diálogos con la Pedagogía Post-crítica 145

Alexsandra Aline Potulski

Eduardo Nunes Jacondino

Ciclos de Aprendizaje: reflexiones sobre la escolaridad en ciclos y el vuelta a las series / años en São Luís	161
Fernanda Luzia Sousa Santos Soares Maria Alice Melo	
La autonomía del estudiante en las relaciones de enseñanza y aprendizaje: reflexiones sobre la actualidad del concepto de autonomía.....	188
José Carlos dos Santos Debus	
Los conceptos de capacidad, habilidad y competencia y la BNCC	210
Odair Neitzel Ivan Luís Schwengber	
Embarazo en la adolescencia: sus implicaciones en la adolescencia, en la familia y en la escuela	228
Lívia Santos Rodrigues Maria Vanuzia Oliveira da Silva Maria Amábia Viana Gomes	
Educación, Sociedad y Poder: un análisis sociológico de experiencias, vivencias y distintas percepciones de despolitización en el proceso educativo de Caucaia-CE.....	253
Ledervan Vieira Cazé	
La Percepción del niño típico sobre el niño con discapacidad en una escuela de enseñanza regular de la red pública de la ciudad de Pelotas	274
Cassiane Iacana da Costa Nicole Ruas Guarany	
La fenomenología como fundamento filosófico de la Pedagogía Libertadora: una análisis histórico-crítico de la teoría de Paulo Freire	292
Robson Machado	
Proyecto Político-Pedagógico: un diálogo sobre singularidad y resistencia en la educación infantil	321
Adriana Rorato Elena Maria Billig Mello	
Normas para publicación	342

Editorial

A edição deste número da Revista Educação e Emancipação culmina com grandes momentos de tensão vividos na sociedade brasileira, especialmente na educação, que sofre os ataques da nefasta política do governo atual. Ao mesmo tempo em que se vivencia mais uma vez o vigor da luta em defesa da educação pública, gratuita, laica e de qualidade social. Lutas históricas que registram conquistas e ganhos já possibilitados pela Constituição Federal de 1988, conhecida como a Constituição Cidadã, quanto à garantia do direito à educação a todos os brasileiros.

Essas conquistas estabelecidas na Constituição Cidadã tornaram-se a referência para educadores, estudantes e os trabalhadores da educação, de um modo geral, conduzirem seus esforços para a busca de consolidação desse direito à educação, garantindo a qualidade do ensino, que até então parecia ser a maior urgência. No entanto, a atual conjuntura nos faz retroceder, impondo-nos o desafio de lutar pela garantia de direitos básicos, já pautados como nossas conquistas materializadas, mas que hoje correm risco. Portanto, é imperativo que a luta continue com fecundidade.

Os constantes ataques à educação pública, especialmente às universidades públicas, atingindo fortemente o desenvolvimento de suas políticas de ensino, pesquisa e extensão, devido aos cortes em seus recursos, somada à rejeição do governo atual aos cursos da área de humanas, expressa a ignorância, o obscurantismo dos atuais responsáveis pela condução do país. Essa postura é muito preocupante e demonstra que esses dirigentes negam ou não compreendem o papel da universidade pública e a sua relevância para a sociedade brasileira. Nesse sentido, os discursos insistentemente divulgados, na tentativa de desqualificar os princípios e a função social e política das universidades, na verdade reafirmam uma concepção de ciência e de projeto de

sociedade explicitamente defendido pelo governo em curso, que é excludente, autoritário, pautado no patrulhamento político e ideológico.

Contrariamente a esse discurso, a universidade, espaço democrático, plural, expressa sua resistência, com o seu instrumento mais poderoso que a produção do conhecimento crítico, por meio do ensino, pesquisa e extensão, a serviço da sociedade brasileira. Esta edição da Revista Educação e Emancipação traz neste número muitas contribuições do que tem sido produzido em seus espaços, nas pesquisas, experiências para nossas reflexões, especialmente na área de humanas. Reúne um conjunto de artigos resultante de estudos, pesquisas realizadas sobre educação, por estudiosos e pesquisadores que problematizam com profundidade diversas temáticas, compartilhando seus resultados e assim demonstrando o potencial e a fecundidade do conhecimento produzido nos espaços da universidade.

Convidamos a todas e todos realizarem uma ótima leitura e a mantermos vivo este espaço da produção científica.

Lélia Cristina Silveira de Moraes
Editora

Revisitando o conflito para pensar a prática educativa

Moacir Fernando Viegas¹

Adriana Janice Lenz²

RESUMO

O artigo constitui-se de revisão teórica e reflexão sobre o conceito de conflito e seu significado na realidade atual, em especial na educação, apontando possibilidades de experiências com o mesmo na realidade escolar. O objetivo é compreender o significado dos conflitos sociais, de modo a subsidiar as discussões sobre o tema, assim como estimular a crítica de concepções tradicionais. A base teórica principal do texto é a dialética, entendendo essa teoria como fundamento essencial para pensar as relações sociais em que se configuram as diferentes formas de conflito nos dias de hoje. O texto parte das características básicas do conceito de conflito, onde, destacando as teorias de Durkheim e de Marx, menciona as ideias as quais têm sido associado na prática social. Depois enfoca as relações entre conflito e consenso, priorizando o debate sobre a teoria da solidariedade durkheiminiana. Conclui com uma discussão inicial sobre o conflito na escola na perspectiva da mediação, em que realça a problemática da compreensão das relações sociais de conflito para a construção das práticas educativas.

Palavras-chave: Conflito e Educação. Conflito e Relações Sociais. Mediação de Conflitos.

Revisiting the conflict to think about the educative practice

ABSTRACT

The article is made of a theoretical review and a reflexion about the concept of conflict and its meaning in reality nowadays, mainly in

1 Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Pós-doutorado em Psicologia do Trabalho na Universidad Autónoma de Barcelona. Professor adjunto da Universidade de Santa Cruz do Sul, atuando na graduação e na pós-graduação stricto sensu, em educação. Integra o Grupo de Pesquisa Educação, Trabalho e Emancipação. Email: moacirfviegas@gmail.com

2 Mestre em Educação, pela Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC. Orientadora Educacional da Escola Municipal de Ensino Fundamental Professor José Ferrugem. Integra O Grupo de Pesquisa Educação, Trabalho e Emancipação. Email: adrianajlenz@yahoo.com.br

education, pointing possibilities of experience with it on schools. The main goal is to contribute theoretically to the comprehension of the meaning of social conflicts, in a way to subsidize and stimulate the criticism of traditional conceptions. The main theoretical base of the text is the dialectic, understanding that this theory as an essential foundation to think about the social relationships in which the different forms of conflict are configured nowadays. Coming from the basic characteristics of the concept of conflict, the article focuses, next, on the relations between conflict and consensus, to then discuss about the conflicts in the social relationships and conclude with a initial discussion about the school conflict in the mediation perspective.

Keywords: Conflict and Education. Conflict and Social Relationship. Conflict Mediations.

Revisitando el conflicto para pensarse la practica educativa

RESUMEN

El artículo se constituye de revisión teórica y reflexión sobre el concepto de conflicto y su significado en la realidad actual, en especial en la educación, señalando posibilidades de experiencias con el mismo en la realidad escolar. El objetivo es comprender el significado de los conflictos sociales, de modo a subsidiar las discusiones sobre el tema, así como estimular la crítica de concepciones tradicionales. La base teórica principal del texto es la dialéctica, entendiendo esa teoría como fundamento esencial para pensar las relaciones sociales en que se configuran las diferentes formas de conflicto en los días de hoy. El texto parte de las características básicas del concepto de conflicto, en que destacan las teorías de Durkheim y de Marx, mencionando las ideas que se han asociado en la práctica social. Luego enfoca las relaciones entre conflicto y consenso, priorizando el debate sobre la teoría de la solidaridad Durkheim. Concluye con una discusión inicial sobre el conflicto en la escuela en la perspectiva de la mediación, subrayando la problemática de la comprensión de las relaciones sociales de conflicto para la construcción de las prácticas educativas.

Palabras clave: Conflicto y Educación. Conflicto y Relaciones Sociales. Mediación de Conflictos.

INTRODUÇÃO

O interesse pelo tema deste artigo tem origem no percurso como orientadora educacional de um de seus autores, numa experiência profissional geradora de questionamentos, dúvidas e inquietudes no enfrentamento dos conflitos na realidade escolar. O transcorrer dessa prática profissional trouxe, inevitavelmente, a convivência com situações de conflito, diante das quais a insegurança quanto à forma mais adequada de administrá-los era uma constante. Soma-se a isso nossa tendência a ver o conflito como algo negativo, reduzindo a atividade de mediação a um trabalho intermediário entre dois sujeitos que discordam.

Nas reuniões e no compartilhamento das angústias com outras profissionais orientadoras, é perceptível em todas a ansiedade diante das situações de conflitos. Frequentemente tais encontros parecem aumentar ainda mais a incerteza, resumindo-se, muitas vezes, a queixas e reclamações. Parte dessa ansiedade decorre do pouco conhecimento teórico que temos a respeito do tema, ficando nosso nível de reflexão limitado aos “achismos” e empirismos.

Confirmamos essa carência teórica entre as entrevistadas na pesquisa que deu origem a este artigo, em que foi comum ouvir as orientadoras educacionais dizerem “o que é mais difícil é a gente se manter atualizada com material de Orientação! Não tem nada teórico em que tu possas te embasar”, ou “o material de Orientação é carente; direto da Orientação a gente recebe pouco. É mais ligado às teorias, às práticas da educação como um todo”. Tais queixas correspondem ao que encontramos em nossa revisão teórica do Banco de Teses e Dissertações e no Portal de Periódicos da Capes, onde é nítida a pouca produção específica na área da Orientação Educacional.

A prática educativa do especialista precisa estar apoiada no pensamento científico e não no conhecimento imediato. Como afirmam Oliveira, Almeida e Arnoni (2007, p. 60),

O conhecimento imediato explica a realidade por meio de uma abordagem empírica, fruto da nossa impressão primeira, a qual é fixada por meio de estereótipos, analogias e esquemas elaborados sem a menor preocupação de sistematização, organização e problematização da realidade, atravessando sucessivas gerações sem ser questionado.

Refletir sobre os conflitos na escola não é uma tarefa tão fácil, pois social e culturalmente vivemos uma realidade em que o conflito é compreendido geralmente apenas por um viés negativo. O tema gera sentimentos de angústia e impotência, tanto pela equipe gestora, em especial os orientadores educacionais, que lidam especificamente com a questão, como pelos professores, o que acaba por colocar em dúvida convicções sobre a ação dos profissionais envolvidos. Entender e enfrentar a necessidade de apropriação teórica dessa problemática para desmistificá-la é tarefa de pesquisadores, da escola e da equipe de profissionais que nela atuam.

Acreditamos que os conflitos podem ser concebidos como potencializadores da aprendizagem, desde que mediados pelo diálogo e pelo debate. Parece-nos necessário, então, compreender a dinâmica dos conflitos e conhecer as possíveis metodologias que podem auxiliar nossa prática. Nesse sentido, buscamos com esse artigo apresentar uma revisão teórica sobre o conceito de conflito, refletindo sobre seu significado na atualidade das relações sociais, em especial no âmbito da educação escolar. O objetivo é compreender o significado dos conflitos sociais, de modo a subsidiar as discussões sobre o tema, assim como estimular a crítica das concepções tradicionais. Para Grinspun (2003, p. 76),

Hoje a Orientação Educacional tem o papel da mediação na escola, isto é, ela se reveste de mais um campo na escola para analisar, discutir, refletir com e para todos que atuam na escola, em especial os alunos, não com um tom preventivo, corretivo, mas com um olhar pedagógico.

Mas, questionamos: como pode a escola promover a cidadania e o diálogo frente a uma cultura na qual os conflitos são mal compreendidos e interpretados, tornando-se às vezes causas de violência na própria escola? Como os orientadores educacionais poderiam propiciar à comunidade escolar uma postura dialógica, construindo competências para o diálogo, a participação e a cidadania?

A convivência diária com situações de conflito e, sobretudo, a vontade de contribuir com o espaço escolar, oferecendo possibilidades de enfrentamento e mediação, justificam a necessidade de aprofundamento do tema. Encontramos nele a oportunidade de conhecer mais sobre a dialética dos conflitos e os processos de mediação dos mesmos,

o que, a nosso ver, contribui para a construção de competências necessárias às crianças, adolescentes e jovens nas suas relações interpessoais.

O texto parte das características básicas do conceito de conflito, em que, destacando as teorias de Durkheim e de Marx, menciona as ideias as quais têm sido associado na prática social. Depois enfoca as relações entre conflito e consenso, priorizando o debate sobre a teoria da solidariedade durkheiminiana. Conclui com uma discussão inicial sobre o conflito na escola na perspectiva da mediação, em que realça a problemática da compreensão das relações sociais de conflito para a construção das práticas educativas.

Considerações iniciais sobre o conflito

A palavra “conflito” tem origem no latim *conflictu*, que significa choque, combate ou luta. Em sua etimologia, portanto, está presente a ideia de duas partes em oposição. No Dicionário Aurélio, encontramos a seguinte definição: embate dos que lutam; discussão acompanhada de injúrias e ameaças; guerra; luta, combate; colisão, choque (FERREIRA, 1988). Outra definição, do Dicionário de Política, de Norberto Bobbio: “conflito é uma forma de interação entre indivíduos, grupos, organizações e coletividades que implica choques para o acesso à distribuição de bens escassos” (BOBBIO, 1992). E ainda, uma definição muito interessante de Sun Tzu (2000), diz que “o conflito é luz e sombra, perigo e oportunidade, estabilidade e mudança, fortaleza e debilidade. O impulso para avançar e o obstáculo que se opõe a todos os conflitos contém a semente da criação e da desconstrução” (TZU, 2000).

Percebemos, assim, que o termo recebe diferentes definições, que variam de uma conotação negativa e destrutiva a processos de interação contraditórios que oferecem oportunidades não apenas de destruição, como também de construção. É bastante comum a associação do conflito a algo negativo, frequentemente acompanhado de imagens de violência. Porém, sem dúvida, o conflito não pode ser reduzido à violência, que é apenas uma das suas formas de manifestação.

Como categoria sociológica de análise, o conflito ocupa lugar de destaque desde as teorias clássicas. Durkheim (1999) tratou o conflito como uma patologia que deveria ser extinguida do sistema social. Para ele, a implementação funcional da divisão social do trabalho garantiria a interdependência dos sujeitos e a “disciplina social”. Assim, essa teoria

funcionalista encara o conflito como um desajustamento social e acabar com ele seria a única forma de garantir a perfeita harmonia na sociedade.

Já Max Weber (1992) combate a concepção funcionalista com o individualismo metodológico, trazendo a “intencionalidade” dos atores para explicar o conflito, entendido como um processo social típico de todas as sociedades únicas, colocando sempre interesses divergentes em contato.

Do pensamento de Weber surge a teoria sociológica da conflitualidade de Georg Simmel (1983). O autor apresenta o conflito como um novo prisma para a análise das relações sociais, considerando-o como uma forma de interação que está presente em qualquer realidade. Para ele, a vida em sociedade envolve a presença do conflito, já que “ao viver em sociedade o conflito é inerente às múltiplas interações de uns-com-os-outros, contra-os-outros e pelos-outros” que constituem esse viver (SIMMEL, 1983, p. 125).

O autor traz para as relações cotidianas o conflito como promotor de mudanças sociais por meio da desestabilização da harmonização da realidade. Seria possível, então, resolver as causas que distanciam os indivíduos e reestruturar a causa da dissociação, buscando a unidade que fora ameaçada pelos interesses opostos. O conflito seria originado desses interesses opostos, que geram tensão no espaço social, mas que produzem também algum tipo de interação entre os sujeitos na busca de interesses comuns ou na síntese que os interesses opostos podem oferecer. “Dessa forma, com a disputa, se finda a indisposição ou indiferença social e se administra os dualismos divergentes” (SIMMEL, 1983, p. 125-126). Nessa compreensão, observamos a possibilidade de pensar o conflito a partir da administração do pensamento divergente. O potencial positivo e transformador é resgatado através da prática do diálogo e da construção de novos consensos, respeitando-se as diferentes ideias.

Pensamos ser correto entender o conflito como uma forma de interação entre os sujeitos sociais, como um movimento político da sociedade e uma oportunidade de crescimento. É o modo como são vividos que os torna negativos ou positivos, construtivos ou destrutivos.

A história da humanidade nos mostra como os conflitos fazem parte da sociedade e foram o motor das principais conquistas sociais e políticas. Nos primórdios da humanidade, nossos ancestrais nômades mantinham a prática de mediar seus conflitos por meio da convivência na comunidade. A ordem tinha um caráter sacro, não se apresentando

como imposição de uma autoridade social, mas como uma forma de proteção. Segundo Vasconcelos (2008, p. 22), “vigorava um tipo de direito pré-convencional, revelado, indiferenciado da religião e da moral”. As relações eram pouco complexas e fortemente horizontalizadas.

Com a revolução agrícola, as comunidades foram passando de nômades para sedentárias e os mais hábeis e fortes foram acumulando riquezas e apossando-se das terras produtivas, escravizando os povos derrotados. Assim, conforme Vasconcelos (2008, p. 22),

A violência foi convertida em instrumento de poder, para proteção ou perseguição, a serviço, quase sempre, de grandes proprietários de terras, com apoio de milícias privadas, com atenuações ou ampliações, consoante às crenças, mitos e temores religiosos vigorantes. [...] A coercitividade difusa das sociedades primitivas foi sendo substituída por um direito tradicional, convencional, em que a norma, elaborada por um poder central, vai constituindo uma “ética da lei”, enquanto outorga de expectativa generalizada de comportamento.

Mais tarde, a natureza patrimonialista propagou a cultura de dominação, e já no final do feudalismo, com o desenvolvimento do comércio, o poder foi se deslocando dos senhores feudais para os capitalistas mercantis, de soberano para governo e de território para população (VASCONCELOS, 2008, p. 24), mudanças essas que se consolidam a partir do século XVIII, quando nasce a economia política e o capitalismo.

Com a Revolução Industrial, ampliou-se o comércio, a cultura escrita expandiu-se por meio da imprensa e houve um deslocamento da população para cidades cada vez maiores e numerosas. Mais do que isto, ampliaram-se a complexidade e a conflituosidade nas relações sociais.

A partir daí, com os novos modelos institucionais dos Estados Democráticos de Direito, as sociedades modernas foram incorporando a consciência de uma complexidade crescente e atenuando os códigos do poder hierárquico, que então não apresentam mais tanta rigidez. Segundo Vasconcelos (2008, p. 25), passou-se a construir uma circularidade instável entre poder, direito, Estado e cidadania:

As pessoas sociologicamente urbanizadas vão se tornando avessas às hierarquias tradicionais, pois o amplo acesso ao conhecimento não é compatível com as posturas de imposição unilateral. Ao atenuar

as hierarquias patrimonialistas, a “Revolução dos Conhecimentos” deflagra ondas emancipatórias. Paralelamente à emancipação feminina, avança, na consciência moral e política do povo, um sentimento-ideia de igualdade, que se expressa na forma de um movimento emancipatório, insurrecional.

Para o mesmo autor, “essa visão integradora enfrenta uma contemporaneidade desafiada a lidar com o artificialismo da vida urbana” (VASCONCELOS, 2008, p. 25). Desta maneira, a característica da era dos conhecimentos, com seu aspecto positivo e libertário, foi transformada em tédio, impaciência, revolta e criminalidade.

Diante de uma sociedade onde ainda prevalece o conflito como uma forma de manter a hierarquia e a desigualdade, eliminando o conflito muitas vezes pelo uso da força e da violência, enfrenta-se o desafio de construir uma forma consensual de administrá-los.

Conflito e consenso

Refletir sobre o conflito implica pensar também sobre o consenso. Durkheim, como já destacado, contribuiu para a análise da sociedade abordando diferentes processos sociais, entre eles o conflito e o consenso. Preocupado em descobrir como os indivíduos constituem a sociedade e o consenso em seu interior, elaborou a teoria da solidariedade como norteadora de suas reflexões. Conforme Lucena (2010), esta teoria apresenta duas categorias fundamentais, a solidariedade mecânica e a solidariedade orgânica, que assim este autor sintetiza:

Na solidariedade mecânica os homens estão unidos a partir da semelhança de valores expressos na religião, tradição ou sentimento comum. Este é um tipo de solidariedade à qual a sociedade tem coerência porque os indivíduos ainda não se diferenciam. A solidariedade orgânica, por sua vez, é diferente da solidariedade mecânica. Solidariedade orgânica é aquela em que o consenso resulta de uma diferenciação, ou se exprime por seu intermédio. Dentro desta concepção, os homens não se assemelham, sendo diferentes entre si. A união desses homens só é possível a partir da dependência que um tem do outro para realizar alguma atividade social. (LUCENA, 2010, p. 304).

Seguindo o pensamento do autor, Durkheim traz um ponto fundamental em sua teoria, que é a formação da consciência coletiva, que existe somente a partir das crenças presentes nas consciências individuais: “nas sociedades dominadas pela solidariedade mecânica, a consciência coletiva abrange a maior parte das consciências individuais” (LUCENA, 2010, p. 297). Já quando impera a solidariedade orgânica, “ocorre uma redução da esfera da existência que cobre a consciência coletiva, um enfraquecimento das reações coletivas contra a violação das proibições e, sobretudo, maior na interpretação individual dos imperativos sociais” (LUCENA, 2010, p. 304).

Fica claro na teoria durkheimiana a valorização do coletivo em detrimento do individual, do consenso em detrimento do dissenso, em que é proposta, indiretamente, uma acomodação dos interesses individuais pelo equilíbrio do coletivo, em que a defesa da unidade social, da não cisão - que causaria o desequilíbrio social - é o ponto que prevalece. Conforme Oliveira (2001, p. 59),

Para Durkheim, a organização social só é possível mediante o consenso ou a consciência coletiva, e a harmonia na sociedade inicia-se com a solidariedade e com as regras morais estabelecidas pelos indivíduos, a partir do momento em que existem valores compartilhados por todos.

Guisard e Junior (2011) concordam que em Durkheim há o predomínio da sociedade sobre o indivíduo, da ideia de consenso, de unidade e de ordem social, afirmando que essa concepção serve à sustentação ideológica da formação de sujeitos socialmente submissos ao Estado, valorizando as forças coletivas que retiram do homem suas paixões e seu ser individual. Para eles, “Durkheim propõe a internalização dessas forças coletivas, por exemplo, através de uma educação moral” (GUISARD; BARRETO JUNIOR, 2011, p. 69).

Na concepção de Durkheim, se os valores de uma sociedade se debilitam, a sociedade fica ameaçada de desintegração. Conforme Lucena (2010, p. 298), “na medida em que as sociedades modernas se fundamentam na diferenciação, torna-se indispensável que o trabalho que cada um exerce corresponda a seus desejos e aptidões”, acrescentando que “o problema das sociedades modernas é as relações entre os indivíduos e o grupo”, pois “o homem tornou-se por demais consciente de si mesmo para aceitar cegamente os imperativos sociais.

Desse modo, Durkheim defendia a necessidade de uma disciplina que só a sociedade pode impor, e é aí que a educação exercerá um papel fundamental, como instituição que objetiva essencialmente socializar os indivíduos. A educação é para a sociedade o meio pelo qual ela prepara ou adapta, nas crianças, as condições fundamentais para a sua própria existência, o que, no final do século XIX e início do XX, dava sustentação ideológica à formação de força de trabalho para as fábricas. Segundo Lucena, na perspectiva durkheimiana,

É preciso constituir através da educação os estágios originais que não estão formados na criança. [...] Há que sufocar e cortar a sua curiosidade, sua mobilidade, vivacidade e imaginação. Há que instigar a obediência que o dispositivo pedagógico transformará em espírito de disciplina. (LUCENA, 2010, p. 302).

Neste sentido, a disciplina visa atuar como um instrumento moral. A ausência de disciplina produziria confusão e sofrimento de não saber o que é o bem e o mal, o certo e o errado, o lícito e o ilícito. Numa turma de alunos bem disciplinada não haveria confusão, mas consenso.

As ideias de Durkheim nos parecem questionáveis, na medida em que essa concepção de consenso é acompanhada da necessidade de acomodação dos sujeitos, de sua conformação à ordem social. Em muitos casos de conflito, temos utilizado a velha frase “a maioria vence” e isso é optar pela consciência coletiva em detrimento da individual para manter a ordem. Pensemos em quantas vezes já fizemos isso na escola, a fim de manter a organização, o equilíbrio e a harmonia. Fomos e talvez ainda sejamos instrumentos reforçadores de consenso baseados nessas ideias. Que posicionamento nós temos diante dos pensamentos divergentes? Minimizamos? Desconsideramos? Ou trazemos para o enriquecimento da consciência do grupo? Como reagimos diante da indisciplina? Refletimos sobre o que ela traz ou apenas “forçamos” a adaptação do aluno indisciplinado aos padrões sociais?

Os conflitos nas relações sociais

As pessoas são diferentes, têm opiniões, crenças e valores distintos. Assim, é natural que quando nos encontramos uns com os outros, os conflitos apareçam. Podemos dizer que os conflitos são inerentes às relações sociais.

No pensamento marxista, as lutas de classes constituem o conflito social básico da sociedade. E a sociedade é o lugar de um conflito entre opressores e oprimidos, qualquer que seja a época considerada. E na raiz desse conflito está a apropriação privada dos meios de produção, sob a qual subjaz a exploração e a pobreza dos que não têm os meios de produzir sua subsistência e o enriquecimento dos que exploram sua força de trabalho.

Para Marx e Engels (1999), a história de toda a sociedade é a história de lutas de classes. Dessas lutas históricas surgiram duas grandes classes sociais que hoje se enfrentam: a burguesia e o proletariado. Segundo os autores, “a história da indústria e do comércio é apenas a história da revolta das modernas forças produtivas contra as modernas relações de produção, contra as relações de propriedade que são as condições de vida da burguesia e da sua dominação” (MARX; ENGELS, 1999, p. 17). Dessa forma, o proletariado se desenvolve na mesma medida em que a burguesia e o capital. Para os autores, a luta de classes, que se manifesta por meio dos conflitos e embates políticos e sociais, é o motor do desenvolvimento das sociedades ao longo da história.

Desta maneira, as transformações históricas foram precedidas do surgimento de interesses e necessidades que entraram em conflito com os interesses e necessidades já existentes. É a partir desta luta entre interesses distintos, por vezes antagônicos, que ocorre a transformação da vida social e econômica.

As lutas sociais, que incluem a busca pelo poder, pela riqueza, pelo prestígio e pelos direitos, são constantes nos grupos sociais que constituem a sociedade e se configuram como parte fundamental do desenvolvimento e crescimento de qualquer sistema familiar, social, político e organizacional.

Mas os conflitos ocorrem no mundo todo em que se confrontam os interesses entre dois ou mais grupos distintos de indivíduos ou de governos. As causas destes confrontos são complexas, resultantes de processos históricos, políticos, étnicos ou religiosos e culturais. Também a busca pela manutenção ou por novos direitos civis e políticos acaba por gerar muitos dos conflitos que acompanhamos através da mídia e que agora chegam até nós de modo quase “instantâneo” pelas redes sociais. As inúmeras fontes de conflito são assim descritas por Nascimento e El Sayed (2002, p. 51):

[...] direitos não atendidos ou não conquistados; mudanças externas acompanhadas por tensões, ansiedades e medo; luta pelo poder; necessidade de status; desejo de êxito econômico; exploração de terceiros (manipulação); necessidades individuais não atendidas; expectativas não atendidas; carências de informação, tempo e tecnologia; escassez de recursos; marca das diferenças culturais e individuais; divergência de metas; tentativa de autonomia; emoções não expressas/inadequadas; obrigatoriedade de consenso; meio-ambiente adverso e preconceitos.

Para Fernandes (1993, p. 787), “as sociedades vivem em estado de permanente conflitualidade, tanto mais acentuada quanto mais complexas se apresentam”, e sua compreensão exige um grande esforço teórico. Se formos analisar, por exemplo, os conflitos sociais religiosos, é necessário adentrarmos na cultura que os envolve, pois, caso contrário, será muito difícil fazer uma leitura adequada do seu funcionamento. Segundo o autor, sendo inerentes à sociedade e sua existência, o aparecimento dos conflitos demonstra sinais de vitalidade da atividade coletiva. Acrescenta que as sociedades que erradicam as lutas sociais são sociedades estagnadas (e, a nosso ver, totalitárias) e que “não há atividade coletiva sem mudança, do mesmo modo que não existe vida social sem antagonismos” (FERNANDES, 1993, p. 790).

Desta maneira, podemos pensar que assim como o conflito gera a mudança, a mudança também gera novos conflitos, e assim sucessivamente, sendo isso o que faz com que a sociedade se desenvolva. Para o mesmo autor, “o conflito é imputável, antes de mais, nas sociedades ocidentais, à própria prática democrática. Deriva, desde logo, da afirmação do direito à diferença, como elemento constitutivo da democraticidade” (FERNANDES, 1993, p. 790), a qual não possui identidade com a homogeneização e o igualitarismo. No estímulo e fomento das diferentes vozes, as sociedades democráticas acabam gerando alguma forma de conflitualidade. Assim, é preciso que pensemos a diversidade de pensamentos, ideias e práticas não como formas de busca pela igualdade, mas como possibilidades de acesso democrático a direitos sociais.

Seguindo ainda o pensamento do autor (FERNANDES, 1993, p. 790), “as sociedades estão longe de constituírem espaços totalmente integrados. Estão constantemente em ação processos de diferenciação que levam ao afastamento de indivíduos e de grupos”. Porém, este dis-

tanciamento, por si só, não conduz à conflitualidade: “a conflitualidade surge com a consciência despertada para a existência da desigualdade ou para a recusa do estigma.

Por outro lado, a sociedade institucionaliza os conflitos para controlá-los, o que acaba conseguindo na maioria das vezes, estabelecendo suas regras e suas soluções. Desse modo, as instituições tendem a amortecer e regular os conflitos, cumprindo um papel que o autor chama de “válvula de segurança, levando os atores sociais a deslocarem os seus objetivos ou a diminuir a intensidade da ação” (FERNANDES, 1993, p. 794). No entanto, ressalta ele que o exercício do sufocamento de toda a agressividade e repressão de manifestações legítimas resultam na destruição de aspirações e à insatisfação, terminando por produzir situações próximas à explosão e à ruptura.

A desmobilização e a institucionalização acabam sendo ferramentas muito eficazes para enfraquecer e ocultar os conflitos sociais. É através desses instrumentos que os governos e as organizações conseguem manter o controle sobre os movimentos sociais e políticos da sociedade.

Entendemos que em sua tarefa de desenvolver o ensino e a aprendizagem, a escola está implicada, juntamente com a comunidade escolar, no gerenciamento dos conflitos que fazem parte do seu cotidiano. A escola é uma instituição em que se processam mediações. É o local onde as crianças, os adolescentes, os jovens e toda a comunidade escolar aprendem a lidar com os conflitos do dia-a-dia. Pensando assim, fazemos alguns questionamentos: como lidamos com os conflitos no contexto escolar? Como percebemos e negociamos com os interesses dos sujeitos? Qual o fazer político da escola diante disso?

Cada sociedade cria suas próprias formas de normalizar e regular as relações sociais e a convivência (as leis, os códigos, as normas), delimitando assim até onde vai a liberdade de cada um. Se há algum tempo a força física e a violência eram vistas como a única forma possível de resolver divergências culturais e políticas, nos dias atuais a compreensão é que é possível enfrentar essa tarefa por meio da mediação dos conflitos, tomando-os como forma de capacitar os sujeitos a lidarem com as divergências de maneira a construir-se a si e a sociedade.

A nosso ver, a prática de mediação de conflitos é necessária aos sujeitos escolares. O estímulo a autoridades fundadas no autoritarismo só pode levar a uma sociedade amordaçada, onde poucos têm voz. A construção de uma sociedade melhor depende de uma autoridade

construída pela capacidade de diálogo e pela gestão de conflitos, que reconheça a dimensão política da prática escolar, o que demanda da escola o exercício da autoridade com justiça e abertura para o diálogo, onde os conflitos sejam mediados visando à emancipação e autonomia dos sujeitos.

Mas, quando ocorrem os conflitos na escola, que autoridade é usada para administrá-los? Em que medida usamos nossa capacidade de diálogo nestes momentos? Ameaçamos ou agimos como mediadores de um processo? Analisamos, com os sujeitos envolvidos, o problema e as possibilidades de resolução? Quais as razões que damos para que nossos alunos façam acordos? Enfim, quais os rumos que damos aos conflitos na escola?

Os conflitos na escola na perspectiva da mediação

As pesquisas têm trazido para nossa reflexão novas formas de compreensão e entendimento dos conflitos sociais e, por consequência, dos conflitos escolares. Para Quera (2005), apesar de produzirem em nós sentimentos de medo, desconfiança e incapacidade, eles também nos impõem à necessidade de posicionamento no sentido de buscar elementos que nos permitam superá-los, o que implica reconhecê-los como oportunidades de aprender. O acolhimento do conflito nos possibilita acesso a informações até então desconhecidas e que nos ajudam a avançar. Algo que encontrava em nós ou nos outros um determinado entendimento é colocado em discussão e novas informações e entendimentos são produzidos.

O conflito decorre de expectativas, valores e interesses diferentes. Embora seja contingência da condição humana, numa disputa conflituosa costuma-se tratar a outra parte como adversária e inimiga. Nessa forma de enfrentar divergências, “cada uma das partes tende a concentrar todo o raciocínio e elementos de prova na busca de novos fundamentos para reforçar a sua posição unilateral, na tentativa de enfraquecer ou destruir os argumentos da outra parte” (VASCONCELOS, 2008, p. 19). Esse modo de agir estimula as polaridades e dificulta a percepção do interesse comum.

Para o autor, uma relação totalmente consensual é impossível e mesmo nas relações sociais mais afetivas e próximas o conflito se faz presente. Ele ressalta a originalidade, assim como a particularidade das experiências de cada sujeito. Nesse sentido, é fundamental que os indivíduos tenham consciência de que o conflito faz parte da condição

humana, pois, sem essa consciência, a tendência é ignorá-lo ou mesmo demonizá-lo.

A nosso ver, esta é uma questão central: o conflito pode ser percebido como possibilidade de mudança, de transformação, de aceitação das diferenças pessoais e de pensamentos divergentes. Na teoria de Freire, estaríamos falando na perspectiva de uma “ação dialógica”, não no sentido de eliminar as tensões, mas de saber que os conflitos são constitutivos do humano. Nas palavras do autor,

É a tensão de que não podem fugir por se acharem construindo, criando, produzindo a cada passo a própria multiculturalidade que jamais estará pronta e acabada. A tensão, neste caso, portanto, é do incabamento que se assume como razão de ser da própria procura e de conflitos antagônicos e não criada por medo, pela prepotência, pelo ‘cansaço existencial’, pela ‘anestesia histórica’ ou pela vingança que explode, pela desesperação ante a injustiça que parece perpetuar-se. (FREIRE, 1992, p. 156).

Preocupado com a emergência de uma cultura da violência, Freire (2011) afirma que precisamos, desde muito cedo, formar as crianças na “Cultura da Paz”. Uma cultura de desvelamento e não de ocultação, estimulando a colaboração, a justiça, a solidariedade e a tolerância entre os diferentes. Pensamos que essa afirmação do Patrono da educação brasileira serve como o principal traço definidor de um trabalho de gestão dos conflitos na área da educação, o qual pode ser desenvolvido no processo da mediação.

Uma condição essencial nesse processo é que na interação entre fala e escuta entre os sujeitos haja o que Freire (2011) chama de “disciplina do silêncio”. É preciso que os sujeitos saibam escutar, demonstrando isso no controle do seu próprio exercício do direito de se expressar e no gosto de dizer a sua palavra. Perceber o diálogo como condição para a mediação dos conflitos escolares é compreender uma cultura em que o ser humano é primordial e que existem nele mesmo as condições e capacidades para uma convivência mais fraterna e pacífica.

Também para Burguet (2005, p. 42) somos produtores de conflitos. Muitos deles acabam por não se resolver e, aceitando-os, temos que aprender a conviver de forma pacífica. Na medida em que, como diz o autor, as situações de conflito dão origem aos processos de crescimento, está aí a razão para encará-las positivamente, como instrumentos de

mudança, de desafio para desenvolver respostas novas e soluções criativas e não meramente como processos que tenham que se conformar à realidade.

Acreditamos que educar para a diversidade é uma forma de mediar culturas, formando para a cidadania e para a pluralidade. É isso que faz humana a sociedade e que nos enriquece cotidianamente. Ainda para Burguet (2005, p. 46-47),

Às vezes, conviver harmonicamente comporta saber fazer acordos para superar a discórdia em que vivemos com os outros e frequentemente com nós mesmos. [...] Por isso muitas vezes devemos enfrentar, em primeiro lugar, tantos ruídos ensurdecedores que nos contaminam para transformá-los em sons harmônicos. Na pedagogia devemos trabalhar o silêncio, ensaiar o silêncio. Voltar ao que é mais natural na pessoa.

Para Nazareth (2009), a tensão desencadeada pelas crises que provocam os conflitos deve ser administrada com cautela por meio da mediação. Ela é a responsável por transformar situações que possam representar perigo em oportunidades de mudança. Nesse sentido, entendemos que, independentemente das formas como se apresentam, encarar os conflitos como oportunidade é dar uma nova chance ao ser humano, é possibilitar que a sociedade possa caminhar para uma visão dialética do processo de desenvolvimento social e político.

Refletir sobre a questão dos conflitos na escola atualmente não é uma tarefa fácil, pois, social e culturalmente, vivemos uma realidade que segue propagando uma concepção da qual predominam aspectos negativos, que devem, portanto, ser evitados. Pesam ainda sobre nós os anos de ditadura militar, a pouca experiência em democracia e a permanência da cultura da violência, “do olho por olho, dente por dente. Estas questões, como não poderia deixar de ser, refletem-se também no ambiente escolar.

Assim, entender e enfrentar a concepção negativa do conflito passa a ser tarefa da escola. Ela, na verdade, se vê forçada a fazer essa análise para poder, na medida de suas possibilidades, não apenas desmistificar as concepções equivocadas, mas também desenvolver formas adequadas de administração dos conflitos, no sentido de potenciá-los como fomentadores da aprendizagem.

Mas como pode a escola promover essa nova visão dos conflitos frente a uma cultura na qual eles são mal compreendidos e mal vistos, tornando-se, muitas vezes, as principais causas da violência? Para isso, pensamos que é importante introduzir na instituição escolar novos conceitos de administração positiva de conflitos. Vemos como necessário aproximar o conflito da ciência e desenvolver a arte de aplicá-la a educadores, professores, estudantes, profissionais e a todas as pessoas interessadas em enfrentar as situações conflituosas, melhorando suas relações consigo mesmas e com seus semelhantes.

Segundo Burguet (2005, p. 42),

Os alunos necessitam entender os conflitos, aprender formas alternativas para resolvê-los e buscar soluções que sejam satisfatórias para todos. Aí está o eixo fundamental para desfazer o intrincado complexo de razões que os conflitos costumam provocar: partir da base de que sua resolução e/ou gestão não supõe um ganhador e um perdedor; partir da base de que os dualismos apenas se tornam fonte de novos conflitos futuros e de fundamentalismos de todo tipo; partir da base de que uma boa prevenção se inscreve em uma boa gestão dos conflitos presentes.

Por inúmeras vezes nos deparamos com situações em que visualizamos posturas que potencializam a atitude competitiva realçada pelo autor, em que um deve ganhar e o outro deve perder, e não nos damos conta de que é possível e necessário, nessas situações, fazer uma intervenção mediadora com objetivos pedagógicos, mesmo porque, como afirma Burguet (2005), a paz não vem sozinha.

Marimon e Vitarrasa (2005) destacam outro componente importante do conflito, que são as emoções. Para as autoras, certa carga emocional sempre acompanha os conflitos e às vezes constituem sua principal causa. Desta maneira, pensar em uma forma pedagógica de trabalhar com os conflitos na escola é chamar para o diálogo aqueles sujeitos que estão envolvidos emocionalmente e que, assim, têm dificultado o alcance de uma consciência crítica diante de determinada situação. A emoção não trabalhada ou não mediada, por vezes, pode cegar os sujeitos, sendo necessário retirá-los do plano imediato e aproximá-los do plano mediato.

Quando meninos e meninas já podem identificar emoções e descobrir formas de superar aquelas que

são desagradáveis, é possível aplicar esses conhecimentos a situações reais que se apresentem na vida escolar. O exercício dessas habilidades proporciona a meninos e meninas uma grande confiança. [...] O conhecimento das emoções, de que situações as provocam e de como manejá-las é indispensável para aprender a resolver conflito [...]. (MARIMON; VITARRA-SA, 2005, p. 70).

Se pensarmos que emoções e conflitos acompanham um ao outro, concluímos que eles podem aproximar-se positivamente quando perpassados por uma consciência crítica dos sujeitos, pois a emoção que os separa é a mesma que os aproxima. Narrar e escutar são os exercícios básicos da mediação de conflitos. É a habilidade do diálogo que aparece aqui como um importante elemento desse processo de mediação pedagógica. Para Danti (2005), não há mediação sem comunicação.

Conflitos constituem oportunidades de aprendizado para os alunos, para os professores e toda a comunidade escolar, onde as “brigas” que ocorrem precisam ser percebidas como pistas para situações que devem ser trabalhadas. As salas de aula livres de desavenças é que são incomuns. Além disso, o professor não deve ter pressa para resolver a desavença. Conflitos também ensinam e mais importante que solucionar a discórdia é a maneira de encará-la. O maior desafio é não tomar partido, pois, quando isso ocorre, um lado sempre se julga injustiçado e a situação tende a se repetir.

As novas formas de pensar os conflitos nos ajudam a compreender a dinâmica das relações interpessoais e nos possibilitam perceber as mediações pedagógicas que eles carregam (VASCONCELOS, 2008). Nas sociedades complexas como as atuais, prevalecem os aspectos relacionais, os quais exigem uma abordagem também mais complexa dos conflitos. Exigem que se ampliem os espaços para soluções emancipatórias e dialógicas nas disputas e na sua gestão.

Conforme Marimon e Vitarrasa (2005), é um equívoco acreditar que educar para paz pressupõe a erradicação do conflito, pois, como um fenômeno característicos das relações humanas, sua eliminação é impossível. Para a autora, a negatividade dos conflitos está justamente na forma violenta como são vividos. Daí que, segundo ela, educar para paz seja educar para aprender a enfrentar os conflitos de forma não violenta, proporcionando o desenvolvimento de habilidades com esse fim.

Desta maneira, a mediação pedagógica e dialética de conflitos pode fortalecer a escola como um espaço político-pedagógico, formador de sujeitos políticos e críticos, que exercitam o diálogo nas situações de crise e promovem a mediação entre as partes. Por estarmos implicados na construção de uma sociedade democrática, necessitamos transformar o espaço escolar em um espaço de educação para a diversidade, para o diálogo, a participação e a liberdade.

Considerações finais

Não resta dúvida de que vivemos tempos conflituosos na sociedade como um todo e, em particular, na realidade escolar, que já há décadas vê questionados seus pressupostos básicos. Especificamente na realidade brasileira, avizinham-se momentos de tensão, repletos de conflituosidade, visto que algumas questões que se pensavam consensuadas voltam à discussão, e de uma maneira que colocam em xeque até mesmo as relações democráticas, em que pese o muito que precisamos avançar na construção das mesmas.

De todo modo, devemos seguir avançando. Com grande frequência, as escolas são notícia nos meios de comunicação e nas redes sociais, nos quais se fazem presentes episódios de violência e conflito. Isso acaba causando certo alarme social e exige de nós, educadores, em especial os orientadores educacionais, uma resposta pedagógica mais qualificada e melhor conduzida. Essa realidade requer uma mudança na prática docente e na formação dos professores e gestores escolares, para que seja melhor administrada. Parece ser cada vez mais necessária a formação dos educadores no conhecimento sobre os conflitos e nas suas formas de gestão.

O modo como gerimos os conflitos na escola indica sobre quais bases estamos edificando a sociedade que queremos: com diálogo e participação ou com imposição e exclusão dos envolvidos? A ideia norteadora deste artigo foi provocar o repensar sobre o que temos entendido sobre os conflitos e de que formas, nós, orientadores educacionais e professores, temos proporcionado em nossas escolas espaços para a sua mediação.

Pensamos que administrar situações de conflito com atitudes pacíficas, tomar decisões saudáveis e respeitadas, manter boas relações interpessoais, são aquisições que os princípios da mediação pe-

dagógica e dialética podem proporcionar à comunidade escolar. Desta maneira, talvez seja possível capacitar os sujeitos envolvidos, a fim de que provoquem mudanças na escola e a transformem em um espaço democrático, onde se possa vivenciar os valores da cidadania e da solidariedade.

Referências

BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de política**. 4. ed. Brasília: EDUnB, 1992.

BURGUET, Marta. Diante do conflito... Uma aposta na educação. *In*: VINYAMATA, Eduard (Org.). **Aprender a partir do conflito**: conflitologia e educação. São Paulo: Artmed, 2005, p.41-49.

DANTÍ, Fina. Vida e conflito: narração de uma experiência com resolução de conflitos e mediação em uma escola de ensino médio. *In*: VINYAMATA, Eduard (Org.). **Aprender a partir do conflito**: conflitologia e educação. São Paulo: Artmed, 2005, p.85-96.

DURKHEIM, Émile. Método para determinar essa função. *In*: DURKHEIM, Émile. **Da divisão do trabalho social**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999, p. 32-37.

FERNANDES, António Teixeira. Conflitualidade e movimentos sociais. **Análise Social**. v. 28, p.787-828, 1993. Disponível em:<http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/122329260858kUR1qx0Wa77QV4.pdf>. Acesso em: 14 fev. 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GRINSPUN, Mírian Paula Sabrosa Zippin (Org.). **A prática dos orientadores educacionais**. São Paulo: Cortez, 2003.

GUISAR, Luís Augusto Mola; BARRETO JUNIOR, Irineu Francisco. Augusto Comte e Émile Durkheim: uma sociologia "apaziguadora". **FMU**

Direito. São Paulo, v. 25, n. 35, p. 64-72, 2011. Disponível em:<http://revistaseletronicas.fmu.br/index.php/RMDIR/article/view/146>. Acesso em: 13 abr. 2016.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário Aurélio.** Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1988.

LUCENA, Carlos. O pensamento educacional de Émile Durkheim. **Revista HISTEDBR On-line.** Campinas, n. 40, p. 295-305, 2010. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639820>. Acesso em: 17 mar. 2016.

MARIMON, Montserrat Moreno; VILARRASA, Genoveva Sastre. Conflitos e emoções: uma aprendizagem necessária. In: VINYAMATA, Eduard (Org.). **Aprender a partir do conflito:** conflictologia e educação. São Paulo: Artmed, 2005, p.41-49.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. Manifesto do Partido Comunista. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

NASCIMENTO, Eunice Maria; EL SAYED, Kassem Mohamed. Administração de conflitos. In: **Gestão do Capital Humano.** Coleção Gestão Empresarial – FAE Business School. Curitiba: Gazeta do povo, 2002, v. 5.

NAZARETH, Eliana Riberti. **Mediação:** o conflito e a solução. São Paulo: Arte Paubrasil, 2009.

OLIVEIRA, Edson Moreira; ALMEIDA, José Luís Vieira de; ARNONI, Maria Elisa Brefere. Mediação dialética na educação escolar: teoria e prática. In: _____. **Ensino e aprendizagem dos limites:** da lógica formal à necessidade da dialética. São Paulo: Loyola, 2007, p. 19-74.

OLIVEIRA, Rita de Cássia da Silva (Org.). **Sociologia:** consensos e conflitos. Paraná: UEPG, 2001.

QUERA, Pilar. O conflito: escutar, aprender e criar. In: VINYAMATA, Eduard (Org.). **Aprender a partir do conflito:** conflictologia e educação. São Paulo: Artmed, 2005. p.125-140.

SIMMEL, Georg. A natureza sociológica do conflito: conflito e estrutura do grupo. In: MORAES FILHO, Evaristo (Org.). **Simmel.** São Paulo: Ática, 1983.

TZU, Sun. **A Arte da Guerra**. Porto Alegre: L&PM, 2000.

VASCONCELOS, Carlos Eduardo. **Mediação de conflitos e práticas restaurativas**. São Paulo: Método, 2008.

WEBER. Max. **Conceitos sociológicos fundamentais**: metodologia das ciências sociais. Campinas: Cortez/Unicamp, 1992.

Recebido: novembro/2018

Aceito : Fevereiro /2019

A correção da produção escrita no Caderno Saberes e Aprendizagens do município de São Paulo sob o olhar da autoria e da subjetividade

Júlio César de Carvalho Santos¹

Vanessa Stochi Lucri²

RESUMO

Este trabalho é o resultado de uma pesquisa sobre as motivações e análises de autoria e subjetividade presentes nas grades de correção de produção textual oferecidas no Caderno de Saberes e Aprendizagens de Língua Portuguesa da Cidade de São Paulo - Volume 1, distribuído em 2018. A pesquisa foi motivada a partir do seguinte questionamento: estaria essa referência de correção permitindo que o professor avalie o texto dos alunos partindo desses dois conceitos mencionados – autoria e subjetividade? O objetivo deste estudo foi verificar como os procedimentos de correção avaliam as questões de autoria dos alunos. Para tanto, utilizaremos como fundamento teórico as propostas de análise mencionadas no Currículo da Cidade, por meio do eixo práticas de produção de texto escrito e as considerações de subjetividade da escrita. Para realizar este trabalho foi utilizado um *corpus* composto de correções de minicontos elaborados por alunos pertencentes ao chamado Ciclo Autoral, a partir da grade de correção proposta pelo Caderno da Cidade. Os resultados apontam que determinada grade dá margem a respostas avaliativas dicotômicas por parte do professor, como “sim” ou “não”, e não colaboram para que o processo de correção permita ao professor observar as marcas de subjetividade do aluno. Conclui-se que tal questionamento do material não destaque uma avaliação aprofundada da subjetividade e autoria do aluno, abrangendo uma parte superficial dos indícios de autoria e uma conceitualização

1 Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade de Taubaté – Unitaú. Doutorando em Educação pela Faculdade de Educação da USP. Professor de Língua Portuguesa da rede municipal de ensino da Cidade de São Paulo. <https://orcid.org/0000-0002-3372-1643>. E-mail: jucercarvalho@usp.br

2 Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, na Universidade de São Paulo. Professora de Ensino Fundamental II e Médio da Prefeitura Municipal de São Paulo. E-mail: vanessa.lucri@usp.br

vaga do que seria subjetividade, podendo trazer um olhar pouco reflexivo no processo de correção.

Palavras-chave: Currículo. Redação. Autoria. Subjetividade.

The correction of written production in the “Caderno Saberes e Aprendizagens” of the city of São Paulo under the perspective of authorship and subjectivity

ABSTRACT

This work is the result of a research on the motivations and analysis of authorship and subjectivity which are part of the text production correction sheet offered in the “Notebook of Knowledge and Learning of Portuguese Language of the City of São Paulo - Volum 1”, distributed in 2018. The research was motivated from the following question: would be this method of correction allowing the teacher to evaluate the students’ texts from these two mentioned concepts - authorship and subjectivity? The aim of this study was to check how the correction procedures evaluate the questions written by the students. For this analysis, we are going to use, as theoretical basis, the proposals of analysis mentioned in the curriculum of the city throughout the focus on written text production practices and the subjectivity considerations to the writing. To accomplish this work, a corpus made of corrections of short stories elaborated by students from Authoral Circle was used, from the correction sheet presented by the Caderno da Cidade (city brochure). The results show that determined sheet correction gives room to dichotomous evaluatives answers by the teacher, such as “yes” or “no”, and do not help in order to the correction process allows to the teacher see the subjectivity marks of the student. It is concluded that such questioning of the subject does not highlight a deep evaluation of the student subjectivity and authorship, embracing a superficial part of the evidences of authorship and a vague conception of what subjectivity would be, and it can reveal a poor reflexive view of the correction process.

Keywords: Curriculum. Essay. Authorship. Subjectivity.

La corrección de la producción escrita en el Cuaderno Saberes y aprendizajes del municipio de São Paulo bajo la mirada de la autoría y de la subjetividad

RESUMÉN

Este trabalho é o resultado de uma pesquisa sobre as motivações e análises de autoria e subjetividade presentes nas grades de correção de produção textual oferecidas no Caderno de Saberes e Aprendizagens de Língua Portuguesa da Cidade de São Paulo - Volume 1, distribuído em 2018. A pesquisa foi motivada a partir do seguinte questionamento: estaria essa referência de correção permitindo que o professor avalie o texto dos alunos partindo desses dois conceitos mencionados – autoria e subjetividade? O objetivo deste estudo foi verificar como os procedimentos de correção avaliam as questões de autoria dos alunos. Para tanto, utilizaremos como fundamento teórico as propostas de análise mencionadas no Currículo da Cidade, por meio do eixo práticas de produção de texto escrito e as considerações de subjetividade da escrita. Para realizar este trabalho foi utilizado um corpus composto de correções de minicontos elaborados por alunos pertencentes ao chamado Ciclo Autoral, a partir da grade de correção proposta pelo Caderno da Cidade. Os resultados apontam que determinada grade dá margem a respostas avaliativas dicotômicas por parte do professor, como “sim” ou “não”, e não colaboram para que o processo de correção permita ao professor observar as marcas de subjetividade do aluno. Conclui-se que tal questionamento do material não destaque uma avaliação aprofundada da subjetividade e autoria do aluno, abrangendo uma parte superficial dos indícios de autoria e uma conceitualização vaga do que seria subjetividade, podendo trazer um olhar pouco reflexivo no processo de correção.

Palavras clave: Plan de estudios. Escritura. Autoría. Subjetividad.

Introdução

Os professores de língua materna são expostos ao desafio de ensinar escrita em todas as séries do ensino regular no Brasil. Embora o ato de ensinar a escrever seja imprescindível, considera-se um grande desa-

fiu para o professor, já que em sua formação acadêmica, os docentes não são preparados para tal, assim, como mencionado por Hillocks (2006, p.50, tradução nossa): “[...] as faculdades e universidades simplesmente não preparam os professores para o ensino da escrita, o que acarreta o problema da escrita nas escolas”³

Em virtude da deficiência na formação de professores quanto ao ensino da escrita, o livro didático, em alguns casos, torna-se o único suporte para o professor. Desse modo, o docente está sujeito a uma proposta de correção de escrita limitada a procedimentos de correção que podem não corresponder às expectativas de seus alunos.

Como proposta de análise desses procedimentos de correção de escrita que podem sancionar limites ao processo de correção, esta pesquisa tem como tema analisar a grade de correção sugerida pelo Caderno da Cidade de Língua Portuguesa do Município de São Paulo⁴ do ciclo autoral, que corresponde ao sétimo, oitavo e nono anos. Especificamente, visa examinar o eixo “indícios de autoria”, indicado como um dos critérios na avaliação da produção escrita dos alunos desse ciclo.

O Caderno da Cidade foi adotado nas escolas municipais da cidade de São Paulo, em meados de março de 2018, com a proposta de atender à BNCC (Base Nacional Comum Curricular), que pretende unificar o ensino regular em todo o Brasil. Diante de novas perspectivas de ensino, esse material tem como meta atender no ensino de língua materna a quatro eixos organizadores: prática de leitura de textos, prática de escuta e produção de textos orais, prática de análise linguística e prática de produção de textos escritos. É a partir do último eixo em que serão baseados os estudos deste trabalho, por meio da grade de correção de texto escrito sugerida.

Desse modo, o objetivo geral deste estudo visa investigar como se organizam os procedimentos de correção propostos pelo Caderno da Cidade, tendo como objetivo específico analisar o eixo “indícios de autoria”, investigando como as marcas de subjetividade são consideradas na avaliação de texto escrito. Diante disso, despertam-se as seguintes

3 Colleges and universities simply do not prepare teachers for the teaching of writing, and therein lies the problem with writing in the schools.

4 O Caderno da Cidade faz parte do material didático disponibilizado a professores do ensino fundamental da rede municipal de ensino de São Paulo. Por se tratar de um material cuja consulta apenas está autorizada para o membro docente da respectiva rede, nesta pesquisa não foi possível disponibilizar o material, por não ter autorização prévia de divulgação, contudo, a parte em que consiste o cerne da análise será divulgada para estudo.

perguntas de pesquisa: estaria essa referência de correção permitindo que o professor avalie de maneira efetiva o texto dos alunos quanto às questões de autoria e subjetividade? Ela estaria oferecendo ao aluno um retorno que melhoraria sua escrita?

Esta pesquisa se justifica, porque salienta a importância de se considerar no processo de correção de texto escrito a subjetividade do aluno, como um indício importante de autoria e de construção do texto. Quando em uma correção padronizada não permite absorver a intencionalidade do redator com a escolha de suas palavras e pensamentos, perde a possibilidade de trabalhar com o texto a partir daquilo que o aluno demonstra como relevante, ou seja, seu posicionamento no mundo.

Teoricamente, a análise foi embasada nas questões do sujeito quanto à linguagem, por meio das teorias de Lacan e Ducrot; das propostas de Riolfi e Magalhães sobre o comportamento do sujeito nas produções escritas e um estudo a partir das proposições a respeito do eixo prática de produção de texto escrito, abordada no Currículo da Cidade do município de São Paulo. Além de tanger as teorias pós-críticas do currículo discutidas por Stephen Ball e Richard Bowe (1992) no chamado Ciclo de Políticas.

Para realizar este trabalho, foi utilizado um *corpus* composto de minicontos elaborados por alunos pertencentes ao chamado Ciclo Autoral, a partir da grade de correção proposta pelo Caderno da Cidade. Os resultados apontam que determinada grade dá margem a respostas avaliativas dicotômicas por parte do professor: “sim” ou “não”. Conclui-se que tal questionamento do material não permite uma avaliação aprofundada da subjetividade e autoria do aluno, abrangendo uma parte superficial dos indícios de autoria e uma conceitualização vaga do que seria subjetividade, podendo trazer um olhar pouco reflexivo no processo de correção.

Pressupostos teóricos

A formação do Currículo da Cidade de São Paulo

O Brasil passou por vários processos de construção do currículo escolar. Nos anos 80 (período de redemocratização do país), por exemplo, as teorias críticas do currículo passaram a ter grande influência nas construções desses documentos; já nos anos 90, vivenciamos o perío-

do do multiculturalismo, dos estudos culturais e de gênero, período das teorias então chamadas pós-críticas. Nos anos 2000, o país estava imerso nas teorias pós-estruturalistas, período em que os embates passaram a ter grande importância para os negros e os indígenas.

Nos dias atuais, as teorias sofrem uma forte influência dos organismos multilaterais, como o Banco Mundial, buscando promover competências dirigidas à resolução de problemas imediatos. Isso sob um viés sociológico e intercultural da sociedade, ou seja, com o olhar atento à diversidade (NEIRA, 2018). Vale lembrar que concomitantemente a essas teorias, as teorias tradicionais do currículo sempre estiveram presentes.

O surgimento de uma proposta de reformulação para o currículo da Educação Básica vem ao encontro desses novos conceitos, tendo como prioridade a necessidade de se elevar os índices dos resultados obtidos em avaliações de larga escala, que estão sendo aplicadas, principalmente na rede pública de ensino (GERALDI, 2015). Com o resultado obtido nessas avaliações, emerge a necessidade de também reformular o currículo de novos professores, o que desencadeou a participação de reconhecidos professores universitários, além de pesquisadores e técnicos na formulação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Em consonância com a BNCC, a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, em 2017, produz o Currículo da Cidade, que segundo o documento:

O Currículo da Cidade busca alinhar as orientações curriculares do Município de São Paulo ao processo de construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento que define as aprendizagens essenciais que todos os estudantes brasileiros têm direito ao longo da Educação Básica. (SÃO PAULO, 2017, p.12)

Quanto ao currículo de Língua Portuguesa, O Currículo da Cidade tem como proposta de trabalho o ensino da linguagem a partir do texto, sendo este considerado como materialidade do discurso, em que a língua se materializa, tornando-se linguagem (SÃO PAULO, 2017). Segundo o documento, para que o uso do texto seja considerado relevante no processo ensino-aprendizagem, faz-se necessário que o repertório trabalhado tenha correspondência direta com o meio social em que o aluno se insere, ressaltando a necessidade de que a “linguagem verbal é uma prática social” (SÃO PAULO, 2017, p. 85).

Para entender essa proposta de que a linguagem verbal seja uma prática social, o Currículo da Cidade se baseia em quatro eixos organizadores, propostos por Geraldini (2012) e Lerner (2002): prática de leitura de textos; prática de produção de textos escritos; prática de escuta e produção de textos orais e prática de análise linguística. Para esta pesquisa, o enfoque será analisar o eixo prática de produção de textos escritos.

Os procedimentos de correção de texto escrito no Currículo da Cidade

Observando as teorias do currículo, nota-se que desde as teorias tradicionais, principalmente desde Bobbit, houve o questionamento de qual seria a real utilização social do documento. O autor mencionado também cita a necessidade de expor os objetivos educacionais nos currículos com clareza. Essas ideias das teorias tradicionais refletem nas teorias contemporâneas – até porque se sabe que as teorias convivem entre si e não se desmembram inteiramente diante de uma novidade. Com isso, atualmente, olhando para a disciplina de Língua Portuguesa, na correção de redações, há essa necessidade de clareza: o aluno deve saber o que está sendo avaliado, assim tem uma chance de observar seu desenvolvimento intelectual, ou seja, aqui, o currículo já é visto como um instrumento de motivação – logo, tem relevância social.

A produção de texto escrito faz parte do cotidiano dos alunos do ensino básico há bastante tempo, e muitos manuais de propostas de correção já foram utilizados como recurso para os professores na atribuição de uma possível nota nessas produções. Embora esses manuais apontem uma direção para a correção das redações, eles deixam de lado algumas particularidades que possam contribuir na progressão escrita dos alunos, sujeitando os docentes a apenas observarem termos específicos que se distanciam da criatividade e subjetividade do leitor.

É fato que há gêneros em que a subjetividade não deva aparecer e que os alunos precisam conhecer, pois são imersos na sociedade e de algum modo serão produzidos por eles, no intuito de atingir um determinado objetivo. O preenchimento de um formulário de inscrição para um concurso, por exemplo, não trará traços de subjetividade declarada, em virtude de seu caráter estritamente informal.

Contudo, em se tratando de produções narrativas no âmbito do Ensino Fundamental essas marcas de subjetividade ficam evidentes e

precisam ser consideradas como um indício de singularidade. Partindo desse pressuposto, o docente poderá ser capaz de compreender qual a intenção da produção de um determinado enunciado em um contexto escrito.

De acordo com Ducrot (1987, p. 166) “[...] como fragmento do discurso - o enunciado deve ser distinguido da frase, que é uma construção do linguista, e que permite dar conta dos enunciados”. Desse modo, ao avaliar o texto baseando-se apenas na construção da frase pelo viés da estrutura gramatical, desconsidera-se como o discurso produzido foi evidenciado no enunciado e a capacidade criativa do autor.

Cada enunciado caracteriza o seu sujeito, pois a escolha da formação de enunciados vem ao encontro daquilo que o autor considera como relevante e que faz parte de seu contexto social. Para Bakhtin (1992, p. 283), “o enunciado – oral e escrito, primário e secundário, em qualquer esfera de comunicação verbal – é individual, e por isso pode refletir a individualidade de quem fala (ou escreve)”. Se o enunciado reflete a individualidade do sujeito, as concepções de autoria acabam por ser demarcadas nesse processo, já que a forma de organizar o discurso caracteriza o seu produtor.

Segundo Faraco e Negri (1998), o conceito de autoria está no posicionamento do autor em relação às vozes que constituem o discurso, ou seja, diante dos diversos discursos que são produzidos, àqueles nos quais o autor se baseia, revela seu posicionamento, caracterizando-o. Essas escolhas acabam por revelar a singularidade do sujeito, pois, conforme Riolfi e Magalhães (2008, p. 98), “Expressar singularidade demanda a coragem de expor a própria diferença em se tratando de escrever um texto”

Para tal clareza avaliativa e desenvolvimento, há a demanda do chamado currículo ativo. Um currículo visto como um percurso e não mais como um documento disciplinador. Diante disso, as grades de correção seriam um passo direcionando essa caminhada a ser feita pelo aluno. Contudo, a noção de grade avaliativa pode acabar sendo fechada em si mesma, se não for olhada criticamente. Há de se valorar os aspectos não gramaticais da correção, para que ela não ganhe um caráter estanque, ou seja, é preciso ter um olhar atento e não automatizado para as produções textuais e para a autoria, especificamente para a subjetividade, para a necessidade de a avaliação de um texto ultrapassar os limites superficiais de correção.

A subjetividade, quando observada, ultrapassa os limites formais do texto. Ela mostra, além da criatividade dos alunos, suas marcas de autoria. Entretanto, esse olhar crítico necessário muitas vezes é negligenciado pelo professor, que possui uma sobrecarga laboral, e acaba secundarizando a importância da criticidade e de aspectos não formais das redações, o que seria um obstáculo a ser pensado.

Hoje, vivenciando as teorias pós-críticas, um dos conceitos norteadores de currículo foi o de multiculturalismo, em que vários grupos sociais ganharam direito à representação. Assim, com esses percursos curriculares, observa-se que as pessoas dão sentido à realidade, e não estão mais a representando, simplesmente: há a negociação dos sentidos, e a identidade é construída por meio da linguagem também. Com isso, a noção de identidade e de subjetividade teve espaço com o passar das décadas: tem-se a identidade pensada como representante das diferenças, como aquilo que eu quero ser; e a subjetividade, ainda que discretamente destoante da noção de identidade, advém desta: se é nas minhas relações e espaços sociais que crio a minha identidade, nela está refletida a minha subjetividade, que também é marcada pelas diferenças.

Essa visão de identidade das teorias curriculares atuais está calçada nos estudos culturais que são sensíveis às diferenças, logo, há um passo que se afasta do chamado daltonismo cultural, a visão homogeneizadora do professor, para um olhar em gradiente para essas diferenças, assim, volta-se o olhar para a noção de subjetividade, de maneira reforçada pela noção de autoria e isso foi refletido na grade de correção em estudo, embora de forma pouco reflexiva. Além da criatividade, a análise aprofundada da subjetividade mostraria o refinamento da escrita do aluno, sua atividade de agenciamento de texto, indo além do que se espera de uma redação regulada por um avaliador que observa somente se um texto está seguindo determinado gênero textual.

Em detrimento de uma correção em que os valores de autoria e subjetividade fossem considerados no processo de correção de texto escrito, apresenta-se a grade de correção sugerida pelo Caderno da Cidade - Saberes e Aprendizagens do 9º ano, cujo apontamento sobre os elementos de autoria e subjetividade na produção de minicontos apenas revela questionamentos que não permitem ao professor considerar a autoria e a subjetividade como termos relevantes no processo de correção.

Quadro 1 – Ficha de avaliação “Miniconto”

Ficha de Avaliação – Miniconto - Para o(a) professor(a)		
EIXO	PONTUAÇÃO	CRITÉRIOS
Adequação ao tema		<ul style="list-style-type: none"> O miniconto faz referência ao tema ou a um dos contos escolhidos pela turma e foi bem articulado pelo autor?
Adequação ao Gênero		<p>Aspectos discursivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> Há concisão, isto é, o poder de síntese. Do latim, o significado estaria próximo à “arte de cortar”. Contém elemento de narratividade - atividade de narrar ou contar uma história? Está presente a intertextualidade ou, em outras palavras, a relação direta ou indireta que se estabelece com outros textos? Há emprego de linguagem simples, direta e extremamente informal? Faz um recorte preciso de um momento que significa muito, mas com poucas palavras? Usa de recursos linguístico-discursivos, tais como paradoxo, ironia e a sátira? Insera novos formatos, não-literários, de tecnologia e meios de comunicação modernos? A linguagem está adequada ao leitor e ao portador em que o miniconto circulará?
		<p>Aspectos linguísticos:</p> <ul style="list-style-type: none"> O miniconto apresenta, coerentemente, emprego destes recursos? <ol style="list-style-type: none"> Sinônimos, hiperônimos, hipônimos, repetições, reiteraões, pronomes e elipses a fim de evitar a repetição desnecessária? Articuladores textuais, marcadores conversacionais e verbos dicendi para introduzir falas de outrem? Se houver, a paragrafação está adequada? Há emprego adequado de modos e tempos verbais? Há concordância nominal e verbal? Houve cuidado com os tipos de relações estabelecidas em orações de período composto?
Indícios de Autoria		<ul style="list-style-type: none"> Seleção de palavras e expressões que ajudam a produzir sentidos para o texto narrativo? O(a) autor(a) expressa um olhar subjetivo, sem deixar de lado o aspecto interdiscursivo sobre o tema? Há criatividade - a ação de (re)criar algo por meio de outros discursos e textos.
Convenções da Escrita		<ul style="list-style-type: none"> O miniconto está grafado de acordo com a variedade adotada para a redação do texto? A pontuação está adequada e ajuda na construção de sentidos?

Fonte: Caderno da Cidade - Saberes e Aprendizagens 9º ano - São Paulo (2018, p.123)

Para efeito de análise, nesta pesquisa, destaca-se examinar minicontos produzidos por alunos do 9º ano, observando apenas o eixo indícios de autoria sugerido pela ficha de avaliação. Posteriormente, em contrapartida ao que foi sugerido pelo currículo, demonstram-se alguns apontamentos que não foram considerados no processo de avaliação do texto e denotam valores significativos de autoria e subjetividade.

Análise de dados

para esta pesquisa, foram selecionadas quatro produções de minicontos com o intuito de analisar o item “indícios de autoria”, que pertence à ficha de avaliação proposta pelo Caderno da Cidade do 9º ano (Quadro 1). A proposta de produção de miniconto, abaixo sugerida, vai ao encontro do que o currículo propõe como atividades suplementares. Estas atividades complementam as que foram praticadas no caderno com o intuito de colaborar com a assimilação do conteúdo.

Proposta de atividade

Escolha um conto de fadas ou uma história que seja bastante conhecida como referência ao seu miniconto. Lembre-se de destacar em seu texto um fato importante da história original para que o seu leitor possa entender a sua proposta.

Para a confecção de seu miniconto, observe as orientações abaixo:

- 1. Seu texto não precisa ter um título, contudo, se houver, deve fazer referência direta à história;*
- 2. Utilize apenas o espaço limitado para escrever o miniconto;*
- 3. Não se esqueça de que o miniconto é uma narração, portanto, você deve escrever uma história.*

No processo de avaliação dos minicontos, o professor usou como base a ficha de correção do caderno, na tentativa de observar as competências que os alunos atingiram na produção do texto. Quando observado o quadro: Indícios de autoria, a proposta de correção apenas exige respostas com o valor de sim ou não. Seguindo esse modelo, o valor da autoria do aluno e de seu valor subjetivo à produção não se torna um objeto de investigação interessante por parte do professor. Observa-se, a partir dos minicontos escolhidos, que a perda de uma análise mais criteriosa dos textos não estimula o professor, a partir dessas produções, a observar o comportamento dos alunos quanto à sua subjetividade, e por intermédio disso, promover atividades que sejam motivadoras ao estudante.

Na busca de se obter um sentido ao texto, é prudente reconhecer quais os indícios que permeiam o valor significativo do enunciado, já que tanto na fala quanto na escrita a forma que se organiza o enunciado denuncia o que se quer dizer com aquilo. Perante isso, assim como relata

Ducrot (1987, p.173), “[...] interpretar uma produção linguística consiste, entre outras coisas, em reconhecer nela atos, e que este reconhecimento se faz atribuindo ao enunciado um sentido, que é um conjunto de indicações sobre a enunciação”.

As produções selecionadas serão analisadas a partir da proposta feita pelo Caderno da Cidade, observando, como se sugere, avaliar os índices de autoria e subjetividade. Posteriormente, serão discutidos quais valores podem ser agregados ao enunciado escrito quanto a esses mesmos critérios, por uma leitura mais detalhada. Para efeitos de comparação, os textos escolhidos foram criados a partir do Conto de Fadas: Cinderela.

Exemplo 1

Cinderela então, desesperada, desceu as escadas correndo, mas ao perceber que esqueceu um sapatinho, voltou e pegou, afirmando que “Esse sapato é caro demais”.

Resumo: Cinderela vendeu os sapatinhos, com o dinheiro comprou um apartamento, enquanto o príncipe passou o resto de sua vida a procurando. (Erik Rodrigues).

Exemplo 2

No final descobrimos que na verdade a perda do sapatinho de cristal foi só um truque de Cinderela para conquistar o príncipe. E não é que funcionou mesmo.... (Sara Leal)

Quadro 2 – Guia de correção das redações

INDÍCIOS DE AUTORIA	POSSÍVEIS RESPOSTAS
Seleção de palavras e expressões que ajudam a produzir sentidos para um texto narrativo?	Sim (x) Não ()
O (a) autor (a) expressa um olhar subjetivo, sem deixar de lado o aspecto interdiscursivo sobre o tema?	Sim (x) Não ()
Há criatividade - a ação de (re) criar algo por meio de outros discursos e textos?	Sim (x) Não ()

Fonte: Elaborada pelos autores

As marcas dos autores, no exemplo 1 e 2, pressupõem a presença de vozes que transpassam apenas a história da Cinderela, assim como defendido por Ducrot, o enunciado está repleto de outras vozes que compõem o sentido do texto e que autor nomeia de polifonia. No exemplo 1, o aluno inicia o texto em consonância com a história já conhecida, contudo, ele traz um comportamento diferente ao que é atribuído à personagem. Pode-se notar a presença de um valor cômico ao texto, sugerindo que Cinderela estava mais interessada no valor do sapato do que realmente conquistar um príncipe encantado, enquanto no exemplo 2, a autora põe em xeque a ingenuidade da personagem, revelando que a perda do sapatinho tinha sido uma estratégia nada inocente de conquistar o príncipe.

O que torna os textos singulares, diante do conto-de-fada conhecido, é o desprendimento do viés romântico proposto pelo conto, valendo-se em abordar um comportamento da personagem voltado à ambição, independência financeira e o caráter duvidoso da Cinderela. Isso se justifica, por intermédio das teorias de Lacan (1996) quanto à submissão do sujeito ao significante. Nesse caso, o autores se incluem na operação de *separação* - em que o sujeito se afasta de um significante qualquer - fugindo de um estereótipo da personagem apresentado pelo enredo original.

Exemplo 3

Maquiagem, cabelo e vestido prontos. Agora só preciso deixar meu sapatinho de cristal no castelo e esperar o príncipe apaixonar-se e me tirar dessa casa horrível. (Cecília Aparecida Souza Lima)

Exemplo 4

—Ah, se fosse comigo, eu logo diria para a fada madrinha:

—Ei, não quero ir ao baile coisa nenhuma, posso fazer outro pedido?

—Claro, sou a sua fada madrinha., O que desejas?

—Um carro, uma casa, um iphone, uma bicicleta e uma nota 10 para esse miniconto maravilhoso. Fechado?

—Seu desejo é uma ordem. Kabrummmmmmm (Luis Fernando de Carvalho Pinheiro)

Quadro 3 – Guia de correção das redações

INDÍCIOS DE AUTORIA	POSSÍVEIS RESPOSTAS
Seleção de palavras e expressões que ajudam a produzir sentidos para um texto narrativo?	Sim (x) Não ()
O (a) autor (a) expressa um olhar subjetivo, sem deixar de lado o aspecto interdiscursivo sobre o tema?	Sim (x) Não ()
Há criatividade - a ação de (re) criar algo por meio de outros discursos e textos?	Sim (x) Não ()

Fonte: Elaborado pelos autores

Nos exemplos 3 e 4, despertam marcas de singularidade por meio da escolha do próprio foco narrativo. Os autores se valem da 1ª pessoa, retratando o enredo sob o olhar de Cinderela, o que não acontece na versão original. No exemplo 3, a autora, assim como no exemplo 2, retrata que a personagem não estava interessada apenas no príncipe, mas naquilo que ele poderia oferecer “[...] me tirar dessa casa horrível”.

Os minicontos esperam que seus leitores não sejam apenas conduzidos ao olhar estritamente conhecido da história, mas se estranhem com o desfecho e percebam as marcas de singularidade e autoria nesse novo contexto. Esse estranhamento do leitor, de acordo com Riolfi e Magalhães (2008), podem sancionar dois comportamentos: o primeiro, observar que o significante não atende à priori o significado do texto de origem, promovendo dessa forma um novo olhar sobre o texto e o segundo, retroagir sobre o dizer para alcançar o objetivo, valendo do teor criativo do autor para compreender sua ideia.

No exemplo 4, vale ressaltar a dinâmica do autor em cumprir o papel proposto pela atividade, valendo-se principalmente do humor. As marcas da subjetividade do texto ficam evidentes quando o autor retrata o que de fato considera como relevante a ser pedido a uma fada madrinha: nada de príncipe, o interesse por bens materiais e uma boa nota com o seu texto são mais significativos. Consoante Riolfi e Magalhães (2008), pode-se considerar que o aluno está em uma posição subjetiva nomeada como Sujeito agenciado pelo aluno a partir do cotejamento das demandas da cultura escolar e de uma ética própria, em que o texto produzido por meio da obrigação de se escrever uma

atividade escolar é permeado por uma construção que identifica marcas explícitas de singularidade.

Os exemplos apresentados discorrem à necessidade de um olhar reflexivo quanto à subjetividade do sujeito no processo de escrita. Assim como menciona Amatuzzi (2006, p. 94), "Subjetividade é o abstrato do sujeito". Desse modo, no ato de escrever, o aluno está aquém de uma escrita totalmente comprometida em realizar uma tarefa, mas poderá, por sua vez, demonstrar indícios de subjetividade que podem caracterizá-lo em seu processo de construção textual. Em uma atividade em que o professor consegue inferir esses indícios tão importantes para identificar a singularidade do texto, pode-se encontrar meios de se trabalhar a escrita com um objetivo muito mais crítico do que aquele exposto, aqui, pela grade de correção. O miniconto como objeto para identificação da subjetividade se torna um instrumento enriquecedor nesse processo, já que sua estrutura permite que em poucas palavras o professor consiga observar tais marcas mais rapidamente.

Considerações finais

O desenvolvimento deste estudo possibilitou uma análise de como as grades de correção oferecidas pelo Caderno da Cidade - Volume 1, ainda que contendo um espaço dirigido para tais conceitos, não se aprofundam na questão da autoria e da subjetividade dos alunos. A presença de determinado quadro de correção que trata desse assunto parece ser um grande ganho no ensino de escrita nas escolas municipais de ensino. Com a grade, o professor tem um método para guiar sua correção, método este que olha para as identidades dos alunos - ou pelo menos tentam - como prevê os currículos embasados no multiculturalismo contemporâneo.

Contudo, esse olhar se inclina para um mero formalismo escolar: os conceitos citados seriam mais um ponto a ser cumprido pelo aluno no momento de sua produção textual, visto que sua nota dependerá do cumprimento de tal categoria da grade, no caso, o quadro denominado de autoria. Se na correção o professor considerar que a escrita avaliada é autoral, com marcas subjetivas, pontos a mais serão atribuídos à redação e esse seguimento da grade torna-se secundário. Seria interessante para possíveis análises futuras observar se no preparo do aluno para a produção escrita o professor trabalhe em suas aulas a noção de autoria

e subjetividade, instigando os alunos a observarem a si mesmos e suas criações, como autores de seu próprio texto, e não apenas se pautando em referências dadas pelo professor.

Referências

AMATUZZI, M.M. A subjetividade e sua pesquisa. **Memorandum**, Belo Horizonte, v.10, p.93-97, 2006.

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

BALL, S.J.; BOWE, R. Subject departments and the “implementation” of National Curriculum policy: an overview of the issues. **Journal of Curriculum Studies**, London, v. 24, n. 2, p. 97-115, 1992.

DUCROT, O. **O dizer e o dito**. Campinas: Pontes, 1987.

FARACO, C. A.; NEGRI, L. O falante: que bicho é esse, afinal? **Revista Letras**, Curitiba, n. 49, p. 159-170, 1998.

GERALDI, J. W. (Org). **O texto na sala de aula**. São Paulo, Anglo, 2012.

GERALDI, J. W. (Org). O ensino de língua portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v.9, n.17, p.381-396, jul./dez. 2015.

HILLOCKS, JR. G. Research in writing, secondary school, 1984-2003. **L1 Educacional Studies in Language and Literature**, n. 6, p. 29-52, 2006.

LACAN, J. Subversão do sujeito e dialética do desejo freudiano [The Subversion of the subject and the Dialectic of Desire in the Freudian Unconscious]. in: LACAN, J. **Escritos**. São Paulo: Perspectiva, 4.ed., p. 275-311. 1996.

LERNER, D. **Ler e escrever na escola**: o real, o possível e o necessário. Porto Alegre: Artmed, 2002.

NEIRA, M. G. **Teorias do Currículo** - Aula 08 - As teorias pós-críticas. 2018. 1 vídeo (20m54s). Publicado pelo canal UNIVESP. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?time_continue=4&v=MqBqyIYaT2k. Acesso em: 31 out. 2018.

RIOLFI, C. R.; MAGALHÃES, M.M.M. Modalizações nas posições subjetivas durante o ato de escrever. **Estilos da Clínica**, v.13. n. 24, p. 98-121, 2008.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da Cidade:** Ensino Fundamental: Língua Portuguesa. São Paulo: SME/COPED, 2017. Disponível em: <https://www.sinesp.org.br/images/2017/BaseCurricular-2018-Portugues.pdf>. Acesso em: 24 de nov. 2018.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Caderno da cidade:** saberes e aprendizagens : Língua Portuguesa – livro do(a) professor(a) – 9º ano – v 1. – São Paulo: SME / COPED, 2018.

Recebido: Novembro/ 2018

Aceito em: Janeiro/ 2019

Assistência Estudantil X Creches nas Universidades Públicas: desafios para mães-estudantes

Marly de Jesus Sá Dias¹

Brenda Vanessa Pereira Soares²

RESUMO

Discute a creche, como equipamento social público/ de qualidade, dever do Estado e direito de crianças, famílias e mulheres-mães, no contexto do Programa Nacional de Assistência Estudantil. O estudo tem como propósito apreender como o Programa contribui para o acesso e permanência de mulheres-mães-estudantes no ensino superior brasileiro. Respalda-se em aportes teóricos, documentais e empíricos e foi realizado com dezesseis mulheres e estudantes com filhos entre zero e seis anos, de três cursos majoritariamente femininos do Centro de Ciências Sociais da Universidade Federal do Maranhão. Conclui-se que a efetivação do direito à creche pode contribuir para a redução da evasão escolar em decorrência da maternidade.

Palavras-chave: Creche. Assistência Estudantil. Mulheres. Maternidade.

Student Assistance X Daycare Center in Public Universities: challenges for mother students

ABSTRACT

It discusses the daycare center, as a public social equipment, of quality, duty of the State and right of children, families and mothers-mothers, in the context of the National Program of Student Assistance. The purpose of this study is to understand how this contributes to the access and permanence of women-mothers-students in Brazilian higher education.

1 Doutora em Políticas Públicas pela Universidade Federal do Maranhão. Professora do Departamento de Serviço Social e do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas da Universidade Federal do Maranhão. Integrante do Grupo de Pesquisa e Extensão sobre Relações de Gênero, Étnico-Raciais, Geracional, Mulheres e Feminismos (GERAMUS). E-mail; marlydejesus@yahoo.com.br

2 Mestranda em Políticas Públicas. Integrante do Grupo de Pesquisa e Extensão sobre Relações de Gênero, Étnico-Raciais, Geracional, Mulheres e Feminismos (GERAMUS), da Universidade Federal do Maranhão. E-mail; bvps-brenda.s@hotmail.com

It is supported by theoretical, documentary and empirical contributions, carried out with sixteen women and students with children between zero and six years, of three major female courses at the Social Sciences Center of the Federal University of Maranhão. It is concluded that the realization of the right to daycare can contribute to reduce school dropout due to maternity.

Keywords: Daycare. Student assistance. Women. Maternity.

Asistencia Estudiantil X Guarderías en las Universidades Públicas: desafíos para madres-estudiante

RESUMEN

Discute a la guardería, como equipo social público, de calidad, deber del Estado y derecho de niños, familias y mujeres madres, en el contexto del Programa Nacional de Asistencia Estudiantil. El estudio tiene como propósito aprehender cómo el Programa contribuye al acceso y permanencia de mujeres-madres-estudiantes en la enseñanza superior brasileña. Se basa en aportes teóricos, documentales y empíricos, que se realiza con dieciséis mujeres y estudiantes con hijos entre cero y seis años, de tres cursos mayoritariamente femeninos del Centro de Ciencias Sociales de la Universidad Federal de Maranhão. Se concluye que la efectividad del derecho a la guardería puede contribuir a la reducción de la evasión escolar debido a la maternidad.

Palabras clave: Guardería. Asistencia Estudiantil. Las mujeres. La maternidad.

Introdução

A insuficiência de creches públicas no Brasil é um fato concreto. A mídia veicula com frequência o drama de famílias e, sobretudo, das mulheres-mães para conseguir uma vaga nestes equipamentos sociais e assim garantir que sua prole na faixa etária de 0 (zero) a 3 (três) anos tenha acesso à educação e assistência na primeira infância, conforme lhe assegura a atual Carta Magna³ do país, o Estatuto da Criança e do Adolescente, dentre outros documentos legais.

³ A Constituição brasileira, promulgada em 1988, após ampla mobilização e luta dos

Consoante o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE), divulgado pela Agência Brasil (2017), a falta de vagas em creches atinge principalmente as famílias com rendas mais baixas. Realidade igualmente constatada pelo estudo intitulado “Centenário da Infância e Adolescência no Brasil”, publicado pela Fundação Abrinq em 2017, no qual consta que 70% das crianças de 0 a 3 anos não possuem acesso a creches no país, e que muitas delas pertencem a famílias de baixa renda (FUNDAÇÃO ABRINQ, 2017).

Outras informações disponíveis no Observatório do Plano Nacional de Educação - PNE, cuja fundamentação se encontra no Sistema de Verificação de Dados criado pelos Tribunais de Contas do Brasil, mostram que somente 10,1% dos municípios brasileiros atenderam ao disposto na Lei 13.005/14 (Lei do Plano Nacional da Educação)⁴ em 2016, o que significa que, dos 5.565 municípios existentes no país, apenas 563 cumpriram a taxa de atendimento mínima nas creches. Ou seja, fechou o referido ano próximo à meta de atendimento prevista, que é de 50% das crianças de 0 a 3 anos nas creches (OBSERVATÓRIO DO PNE, 2018).

Cumpra esclarecer que o Plano Nacional de Educação (PNE) é uma lei ordinária com vigência de dez anos, em vigor a partir de 26/06/2014. A mesma encontra-se prevista no artigo 214 da Constituição Federal e estabelece diretrizes, metas e estratégias de concretização no campo da Educação. Municípios e Unidades da Federação devem ter seus planos de Educação aprovados em consonância com este Plano.

Trata-se de uma realidade que, em certa medida, expressa a negligência governamental brasileira para com a primeira infância, no que concerne ao direito a creches públicas (um direito já conquistado), bem como em relação ao direito das mulheres, mães de crianças nessa faixa etária. Vale assinalar que a creche, como um direito das mulheres-mães, não equivale à reafirmação de papéis historicamente atribuídos ao feminino pelo patriarcado, mas sim, considerá-las sujeito de direitos e corresponsabilizar o Estado pela maternidade. A ausência destes equi-

movimentos sociais constituídos por profissionais da educação, mulheres e feministas, obrigou o Estado a tomar para si o dever de garantir atendimento em creche e pré-escola às crianças de 00 (zero) a 06 (seis) anos de idade. Esta obrigação está expressa no artigo 208, inciso IV, da Carta Magna de 1988.

4 Ainda que o governo brasileiro não tenha, legalmente, a obrigatoriedade de ofertar vagas em creches públicas a todas as crianças de 0 a 3 anos, o mesmo se comprometeu através do Plano Nacional de Educação (PNE) a que, até 2024, 50% da população nesta faixa etária estaria matriculada em creches.

pamentos sociais traz reflexos para suas vidas. Obriga-as à adoção de arranjos diversos, para que possam usufruir de outros direitos, a exemplo da educação, trabalho, saúde, dentre outros. Por não disporem de um espaço adequado que assegure assistência e educação para os filhos e filhas, sujeitam-se a deixar suas crianças pequenas repletas de angústias e inseguranças, sob cuidados de vizinhos, parentes, outros filhos mais velhos ou até sozinhas. Realidade frequente também entre algumas estudantes universitárias na condição de mães.

Não é incomum o relato de mulheres que engravidam durante a vida acadêmica ou até mesmo que adentram a Universidade com a/o filha/o ainda pequena/o e enfrentam dificuldades para conciliar a vida de estudante e o cuidado com a criança. Mesmo com sonhos e esforços, há as que trancam suas matrículas na Universidade por não conseguirem compatibilizar estudo/cuidados com a prole e afazeres domésticos, quando optam ou são surpreendidas pela maternidade. De acordo com estudo realizado pelo Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis – FONAPRACE, a licença maternidade aparece como um dos principais motivos de trancamento do curso de graduação no Brasil (FONAPRACE, 2011, p. 239).

A Universidade tem discutido essa questão? O dilema dessas alunas tem sido considerado quando se trata de evasão? O que diz o Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) sobre essa situação?

O presente artigo consiste em refletir sobre a creche nesse contexto do PNAES, com o esforço de identificar de que modo o Programa contribui para o ingresso e permanência das mulheres-mães-estudantes nos cursos de nível superior, especificamente na Cidade Universitária Dom Delgado, da Universidade Federal do Maranhão - UFMA. Cumpre ressaltar que, embora alguns estudos considerem que a creche não seja uma competência das Universidades, mas dos municípios, devido às suas limitações de atribuições⁵, este direito está previsto em seus documentos legais e, portanto, precisa ser problematizado e enfrentado.

Trata-se de um estudo de caso, de caráter exploratório e qualitativo, alicerçado em referenciais bibliográficos (livros e periódicos acadêmicos impressos e/ou eletrônicos, teses, dissertações); documentais

5 Este posicionamento se apresenta no estudo de SILVEIRA (2012), mais precisamente em sua Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Política Social da Universidade Católica de Pelotas – UCPEL, intitulada: “A assistência estudantil no ensino superior: uma análise sobre as políticas de permanência das universidades federais brasileiras”.

(relatórios, tabelas estatísticas que versam sobre o estudo em pauta, documentos oficiais, tais como Constituição Federal, Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei de Diretrizes e Bases da Educação e outros que respaldem o direito à creche), no intuito de aprofundar os conhecimentos sobre a temática e verificar como esta vem sendo tratada nestas fontes e de que modo assegura o direito das mulheres na condição de mães e estudantes para adentrar e permanecer na Universidade.

A fase empírica contou com aplicação de entrevistas semiestruturadas junto a 16 (dezesesseis) mulheres-mães-estudantes, com filhos entre 00 (zero) e 06 (seis) anos, integrantes de 03 (três) cursos majoritariamente femininos do Centro de Ciências Sociais da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) – Cidade Universitária Dom Delgado, a saber, Biblioteconomia, Serviço Social e Pedagogia. Cursos cuja seleção considerou os seus respectivos cadastros no Sistema de Gestão de Atividades Acadêmicas da UFMA (SIGAA-UFMA), além de ter levado em consideração a construção histórica e social destas profissões, tidas como tipicamente “femininas”, procedimento realizado após esclarecimentos e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Para a garantia do anonimato de suas identidades na análise qualitativa dos dados, estas foram referenciadas no estudo pela expressão “mulher-mãe-estudante”, seguida da sequência numérica (1,2...).

Os resultados apontam que a construção e a manutenção de creches nas Instituições de Ensino Superior podem contribuir para que as mulheres-mães-estudantes ingressem e permaneçam no Ensino Superior, concluindo-os de forma qualitativa, além de concorrerem para a equidade entre homens e mulheres, no âmbito acadêmico, e redução da evasão escolar na graduação.

A assistência estudantil nas universidades brasileiras: algumas considerações.

Por muito tempo, a educação das mulheres no Brasil foi voltada para o aprendizado dos cuidados domésticos e familiares (no lar e para o lar). Inúmeras foram as dificuldades e lutas travadas para que essa educação ultrapassasse o mundo privado da casa e seus arredores e alcançasse o patamar de direito. De forma processual, foi-se avançando: do acesso restrito aos ensinamentos com preceptores em conventos no período colonial à educação primária ofertada às meninas em escolas

normais no período imperial, em que a carreira de professoras despontava como o horizonte profissional socialmente aceito, até que se pudesse ingressar no ensino superior em fins do século XIX.

O primeiro curso de graduação no país foi criado em 1808, com a chegada da família real portuguesa ao país. Entretanto, as mulheres só tiveram acesso ao ensino superior em 1879, após autorização concedida por Dom Pedro II, à época Imperador do Brasil. Exemplo disso destaca-se a história de Augusta Generosa Estrela, que se formou em medicina em Nova York, antes deste feito, no ano de 1876 e, ao retornar ao Brasil, foi proibida de exercer sua profissão (BLAY; CONCEIÇÃO, 1991 apud BEZERRA, 2010).

A presença feminina ganha expressividade neste nível de escolarização somente a partir do século XX, na década de 1960 (SOUZA; SARDENBERG, 2013). Em fins desse século, estudos que discutem o ingresso das mulheres nas universidades brasileiras revelam uma tendência no predomínio delas tanto na matrícula quanto nos concludentes dos cursos universitários (URPIA, 2009). Contudo, embora o hiato do gênero entre homens e mulheres tenha sido numericamente significativo no âmbito do ensino superior, é preciso que se discuta em que condições as mulheres adentram e permanecem no contexto acadêmico quando são ou tornam-se mães nessa trajetória.

A inserção das mulheres nos cursos superiores no Brasil avançou significativamente na última década. Dados do Censo da Educação Superior de 2016, divulgados em 2017, última edição do levantamento, revelam que as mulheres representam 57,2% dos estudantes matriculados em cursos de graduação (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2017). Apesar dos números acentuados que indicam que as mulheres superam os homens, há fatores que ainda interferem neste processo, sobretudo quando o assunto é a conciliação de papéis que envolvem o trabalho de casa, cuidados com crianças pequenas e até outras atividades que extrapolam esse espaço, como trabalhar fora e desenvolver atividades de lazer ou cuidados com a própria saúde.

É fato comprovado por vários estudos que, mesmo as mulheres tendo alcançando o mundo público (progressivo a partir da industrialização do país no início do século XX), ainda são as que mais realizam o trabalho reprodutivo: afazeres domésticos, cuidado com os filhos, dentre outros, o que eleva suas dificuldades para que sejam exitosas numa

carreira extraluar⁶. Ainda que tenham condições de pagar por este serviço, em geral assumido por outra mulher, a supervisão do mesmo, bem como seu êxito ou fracasso, será de sua responsabilidade.

Ante o exposto, percebe-se que a educação, como um direito fundamental de homens e mulheres precisa não somente de reconhecimento legal, mas de possibilidades concretas para que possa se materializar na vida de todas e todos, motivo pelo qual a política de assistência estudantil, política operacionalizada no âmbito da educação, precisa, ao lado da legislação, não somente criar, mas implementar, monitorar e avaliar mecanismos, a exemplo de creches, brinquedotecas, que reduza os efeitos das desigualdades sociais (classe, raça/etnia e gênero) no que se refere também às condições de ingresso e permanência para homens e mulheres no ensino superior. Deste modo, a transversalidade de gênero é algo que precisa se fazer presente em seu escopo, desde seu planejamento e demais etapas, em face dos objetivos estabelecidos, que preconizam a igualdade entre as pessoas.

De acordo com Silveira (2012), a assistência estudantil no Brasil possui duas fases distintas, ambas extremamente relacionadas aos movimentos sociais, sobretudo ao movimento estudantil que se inicia em 1901, com Federação dos Estudantes Brasileiros, e se fortalece nos anos de 1930 na figura da União Nacional dos Estudantes – UNE, que durante todo o século XX foi a principal organização das/os estudantes brasileiras/os.

A primeira fase refere-se à ação de assistência estudantil no Brasil que ocorreu nesta década de 1930, com a construção da Casa do Estudante do Brasil, no Rio de Janeiro. Foi seguida de outras, a exemplo da Reforma Francisco Campos, por meio do Decreto 19.85/031, denominado Lei Orgânica do Ensino Superior, tida como a primeira ação de regulamentação da política de assistência estudantil brasileira, concomitante com a aprovação do Estatuto das Universidades Brasileiras (SILVEIRA, 2012).

⁶ Segundo relatório do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística divulgado em 2018, as mulheres trabalham, em média, três horas por semana a mais do que os homens, combinando trabalhos remunerados, afazeres domésticos e cuidados de pessoas e, mesmo com um nível educacional mais alto, ganham, em média, 76,5% do rendimento dos homens. Mais detalhes em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/20234-mulher-estuda-mais-trabalha-mais-e-ganha-menos-do-que-o-homem.html>. Acesso em 12 ago.2018.

Ao longo dos tempos, as Constituições foram dando maior destaque à educação, sendo aprovadas, também, as Leis de Diretrizes e Bases da Educação, que trazem a questão da assistência estudantil vinculada a uma forma de ofertar igualdade de oportunidade a todos. No ensino superior, há registros de que desde a formação das primeiras universidades já existiam algumas ações de assistência estudantil por meio de casas de estudantes, programas de bolsas, descontos ou isenção nos Restaurantes Universitários, entre outros (SILVEIRA, 2012, p. 11).

Na Constituição de 1946, a Educação é apontada no capítulo II, “Da Educação e da Cultura”, especificamente no artigo 166, como um direito de todos. A assistência estudantil se torna obrigatória para todos os sistemas de ensino, por meio do artigo 172: “Cada Sistema de Ensino terá, obrigatoriamente, serviços de assistência educacional que assegurem aos alunos necessitados condições de eficiência escolar” (CONSTITUIÇÃO FEDERAL DO BRASIL, 1946 apud BALEEIRO; LIMA SOBRINHO, 2015).

A segunda fase da assistência estudantil, segundo Silveira (2012) e Garrido (2012), inicia-se a partir da década de 1980. Já no final dos anos 1970, com os sinais de enfraquecimento do regime militar, a UNE começou a se reestruturar, após sua ilegalidade na era ditatorial.

Com o protagonismo das/dos estudantes, as ações dessa modalidade de assistência à/ao estudante adquirem a perspectiva de direito após ampla discussão no meio acadêmico sobre a questão da permanência das/os universitárias/os nas instituições de ensino. Foram importantes para este processo os Encontros Nacionais de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis e as reuniões realizadas pela Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), que resultaram em 1987 na criação do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONA-PRACE).

Nas discussões do FONAPRACE, era consenso as dificuldades que as instituições de ensino superior – IES estavam encontrando para manter os alunos matriculados, por essa razão salientavam a importância da política de assistência estudantil. Argumentavam, ainda, que para ser efetivada a redemocratização da universidade era imprescindível garantir a permanência dos estudantes de baixa renda (SILVEIRA, 2012, p. 59).

Sua aplicabilidade se processa a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, cuja finalidade era, além de buscar a garantia da efetividade dos direitos fundamentais e a prevalência dos princípios democráticos, também contemplar o processo de redemocratização da educação, mediante a universalização do acesso e da gestão democrática, centrada na formação da/o cidadã/ão.

Em 2010, durante o governo de Luís Inácio Lula da Silva, o Ministério da Educação passou a apoiar as/os alunas/os carentes das instituições federais de ensino superior por meio de um novo programa: o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), regulado pelo Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010, cuja finalidade é “ampliar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal” (BRASIL, 2010).

Dentre os objetivos do PNAES estão: democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal, minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão na educação superior, reduzir as taxas de retenção e evasão e contribuir para a promoção da inclusão social pela educação (BRASIL, 2010).

O PNAES se pauta na igualdade de oportunidades e contribui para a melhoria do desempenho acadêmico, a partir de medidas que buscam combater situações de repetência e evasão. Tais ações são executadas pela instituição de ensino que recebe os recursos federais e deve ainda acompanhar e avaliar o desenvolvimento do programa e prestar contas ao Ministério da Educação (BRASIL, 2012). Tais propósitos exigem ações que contemplem também as demandas dos negros, dos pobres e das mulheres, dentre as quais, as creches nas universidades.

A efetivação do direito à creche nas universidades federais por meio do Programa Nacional de Assistência Estudantil: limites e possibilidades

Constituída por uma trajetória ladeada por lutas, principalmente de movimentos de mulheres e feministas, a creche é compreendida como um direito das mulheres (esteja inserida no mercado de trabalho ou não), crianças e famílias, dever do Estado, garantido na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação e no Estatuto da Criança e do Adolescente, dentre outros.

Compreender a creche nessa perspectiva é essencial para que se atente para os desafios que sua ausência, como equipamento público e de qualidade, imprime na vida cotidiana das mulheres. A creche concorre para aliviar a carga delas no cuidado com os filhos, para que possam desenvolver atividades qualitativamente fora do ambiente doméstico, uma vez que esta conciliação de vários papéis, socialmente atribuído às mulheres (mãe, trabalhadora, dona de casa, cuidadora, dentre outros), não se constitui tarefa fácil.

Há tempos que o conflito entre trabalhar/estudar/sair de casa para outros fins e cuidar das/os filhas/os gera desafios para as mulheres que também são mães. Contudo, esta não é uma realidade individual que deve ser negligenciada, mas uma refração da “questão social”, que atinge o público feminino e tem relação direta com as relações sociais historicamente estabelecidas entre os seres humanos que, na sociedade capitalista e patriarcal, atribuíram a elas o papel de cuidadora e responsável pelo denominado trabalho reprodutivo (tarefas domésticas, cuidado com família/prole), conformando uma injusta divisão sexual do trabalho. Dois sistemas, um econômico e o outro sexual, relativamente autônomos, mas totalmente entrelaçados (PATEMAN, 1993).

De acordo com Hirata e Kergoat (2007), a divisão sexual do trabalho é a forma de divisão do trabalho social decorrente das relações sociais entre os sexos; mais do que isso, é um fator prioritário para a sobrevivência da relação social entre os sexos.

Outrossim, colocar em prática políticas públicas de apoio e compartilhamento dos trabalhos de reprodução da vida para romper com as precariedades sofridas por elas é importante para que as mulheres se constituam como sujeitos de direitos, participando plenamente da vida social.

Como já assinalado, é só em 1988, com a Constituição Federal (BRASIL, 1988), que o Estado toma para si a responsabilidade pela efetivação do direito a creches, tal como expressa o artigo 208 inciso IV, quanto ao dever de garantir “atendimento em creche”, conforme já mencionado. Direito ratificado na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que “estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional e pré-escola, às crianças de 0 (zero) a 6 (seis) anos de idade” (BRASIL, 1996), assim como na Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990).

No que se refere às creches universitárias, seu histórico está ligado diretamente a implantação da industrialização, crescente urbaniza-

ção e necessidade de reprodução da força de trabalho, principalmente com a perspectiva de liberação da mulher-mãe para o mercado de trabalho, na década de 1930. Estas surgem para garantir o direito ao trabalho das servidoras e servidores públicos federais.

De acordo com Raupp (2004), após a inauguração da primeira creche em uma universidade federal nos anos de 1970, a Creche Francesca Zácaro, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, reivindicações da comunidade universitária levaram à inauguração de unidades na Bahia, Santa Catarina, Espírito Santo, Campina Grande, dentre outros.

É na década de 1980 até 1992 que as creches nas universidades federais têm sua grande expansão com a inauguração de 15 novas unidades. A ampliação do número de unidades teve influência dos avanços da educação infantil e do crescimento da área como campo de pesquisa, que, a partir dos meados da década de 1980, passa por significativas transformações, principalmente a partir da Constituição Federal de 1988, quando a creche passa a ser reivindicada também como um direito das crianças – até então havia sido principalmente a reivindicação de um direito da mulher trabalhadora (RAUPP, 2004, p. 203).

Raupp (2004) ainda afirma que, mesmo que, em seus primórdios, estas creches tenham surgido como direito trabalhista, atualmente há outras funções nas unidades de educação infantil das universidades brasileiras. Assim, ela destaca o papel de campo de estágio para os cursos ligados à área da educação, e de pesquisa e extensão, que envolve as creches desenvolvidas em algumas universidades brasileiras.

Entretanto, este histórico não é linear e permanente. Lopes e Vieira (2014) destacam dois eventos marcantes para a compreensão dos desafios e possibilidades de efetivação do direito à creche nas universidades.

O primeiro, a Resolução Nº 1, do Conselho Nacional de Educação, de 10 de março de 2011, onde foram fixadas normas de funcionamento das unidades de Educação Infantil ligadas à Administração Pública Federal direta, suas autarquias e fundações. A Resolução estabeleceu vários pontos, entre eles a abertura de acesso para todas as crianças.

O segundo evento diz respeito ao Ofício nº 20 SESU/SEB/MEC, de 30 de julho de 2013, que desconsidera totalmente a Resolução Nº 1 e apresenta a proposta de que a oferta da educação infantil nas universi-

dades federais seja tratada no âmbito da política municipal de educação infantil, impedindo/dificultando a construção de novas creches nas universidades públicas. Desse modo, a questão das Unidades Universitárias Federais de Educação Infantil- UUFElS recebe destaque como pauta, mas longe de consenso que solucione antigas questões que envolvem a educação, mais precisamente a educação infantil (LOPES;VIEIRA, 2014, p. 2-3).

As atividades de papel de pesquisa e extensão que as Unidades Universitárias Federais de Educação Infantil oportunizam nas universidades que delas dispõem, são utilizadas como argumentos para sua permanência nos campi universitários.

Essa trajetória cheia de avanços e retrocessos acaba direcionando esses espaços para exercer uma função que vai além do cuidar/educar. Essas unidades acabam, segundo os rumos e conveniência das universidades, experimentando constantemente outras possibilidades, tais como campo de estágio, pesquisa, observação e formação, não apenas na Pedagogia, mas também na Educação Física, Psicologia, Medicina, Serviço Social, Nutrição e tantas outras. As duas UUFElS do Rio de Janeiro, por exemplo, já foram utilizadas em pesquisas da área de Arquitetura, uma área que pode causar estranhamento para desenvolvimento de pesquisas sobre a infância e os espaços de educação infantil. Em uma delas, a Creche UFF serviu de estudo de caso para a dissertação de mestrado intitulada: A qualidade do espaço construído da creche e suas influências no comportamento e desenvolvimento da autonomia em crianças entre 2-6 anos. Estudo de caso: Creche UFF. O trabalho foi realizado no ano de 2003. A EEI-UFRJ também já foi espaço de pesquisa e observação da área de arquitetura, com a realização de uma avaliação de desempenho do ambiente construído. Estudo de Caso da Escola de Educação Infantil Pintando a Infância – UFRJ. Este estudo foi realizado no ano de 2008 (LOPES; VIEIRA, 2014, p. 8-9).

A partir de 2010, com a implantação do PNAES, a creche aparece como a oitava área estratégica de atuação do plano, atendendo a uma demanda que é histórica e tem se acentuado nos últimos anos em decorrência, principalmente, da evasão motivada pela maternidade. Para a compreensão deste debate, é importante analisar os dados que versam

sobre o perfil dos estudantes das IFES. Em 2014, foi encomendada pela AN-DIFES uma nova pesquisa para o FONAPRACE, cujo objetivo era o de mapear a vida social, econômica e cultural das/os estudantes de graduação das universidades federais brasileiras.

No lastro das pesquisas realizadas em 1996/1997, 2003/2004 e 2010/2011, esta de 2014, mas divulgada em 2016, apontou para a necessidade de ampliação das ações das políticas de assistência estudantil e dos recursos destinados a esta finalidade, bem como transformá-la em política de Estado, não somente para fins de seu fortalecimento, mas para contribuir na superação dos desafios que uma universidade cada vez mais feminina, negra e popular imprime às mulheres no contexto social permeado por desigualdades sociais históricas.

Os dados desta última pesquisa informam que 11,78% de todas/os as/os discentes das IFES possuem filhas/os, sendo que várias/os delas/es são obrigadas/os a deixar as crianças sozinhas ou com algum familiar ou levarem-nas consigo para as salas de aula devido à insuficiência de creches no interior das universidades e no país. Esse resultado sinaliza a necessidade de fortalecimento do eixo creche no âmbito do PNAES.

Vale destacar que dados de 2010/2011 já apontavam esta necessidade, uma vez que revelou que 53,5% dos estudantes das universidades federais eram mulheres e que havia um percentual considerável de estudantes com filhas/os que utilizam as creches oferecidas pelas 19 universidades federais, conforme afirmado no relatório da referida pesquisa:

Observa-se nitidamente uma maior concentração de estudantes com filhos nas classes C, D e E em todas as regiões do país [...]. **O elevado percentual de estudantes com filhos, que utilizam os serviços de creche (43,4%) oferecidos pelas Universidades Federais, demonstra a importância da universalização deste serviço.** (FONAPRACE, 2011, p. 25-26, grifo nosso).

Contudo, Lopes e Vieira (2014) chamam a atenção para o fato de que o termo “creche” é tratado pelo PNAES de forma muito específica, o que de modo algum reduz sua importância, mas tal debate precisa ser ampliado para assistência para estudantes com filhas/os. Por exemplo:

É possível verificar que apenas no aspecto educacional o documento é tão específico. O termo creche acaba nem contemplando pré-escola. Utilizando as outras

ações como parâmetro, o termo mais adequado seria educação ou assistência para estudantes com filhos, já que acima se encontra o termo “esporte” e não “futebol”, por exemplo. (LOPES; VIEIRA, 2014, p. 06).

Assim, mais uma vez ressalta-se a importância da manutenção destas unidades, pois nelas, bem como nos Colégios de Aplicação, “podemos ousar novas propostas e inspirar políticas públicas” para investimentos na educação brasileira (LOPES; VIERIA, 2014).

É necessário também ampliar as possibilidades que regulamentam as funções das universidades públicas com a efetivação do tripé universitário (ensino, pesquisa e extensão) e da assistência estudantil. Nesse sentido, o PNAES deve estar bem articulado com as atividades de ensino, pesquisa e extensão das universidades e a creche pode ser um espaço de efetivação da intersetorialidade das políticas públicas em condições de atender às demandas dos diversos sujeitos que a requerem. Um espaço de efetivação das políticas de educação, de atendimento à primeira infância, das mulheres e de assistência estudantil, compreendendo a demanda histórica das/os estudantes pelo direito de ter onde e com quem deixar os seus filhos para ter acesso ao ensino superior. Fatos que reafirmam a importância da manutenção tanto das creches como dos Colégios de Aplicação nas universidades (LOPES; VIEIRA, 2014).

Não é demais reafirmar que a creche se relaciona a uma luta histórica das mulheres, dos movimentos de educação e do movimento estudantil. O PNAES é um importante subsídio para o debate a respeito do papel que a creche universitária representa nas Instituições Públicas Federais de Ensino Superior, para que aquela cumpra as funções às quais se dispõe.

As problemáticas geradas pela insuficiência de creches públicas em todo o país é uma realidade latente e incontestável (conforme já demonstrado neste estudo). Quando se trata das Unidades Universitárias de Educação Infantil, este panorama não se altera. Essa situação cerceia o direito dos sujeitos sociais que destas instituições necessitam, dando destaque ao cotidiano das mulheres jovens que são mães, que muitas vezes são obrigadas a abdicar do estudo na ausência ou ineficiência de políticas de permanência na universidade, essenciais para o enfrentamento das precariedades às quais são e estão expostas cotidianamente.

Neste sentido, retoma-se o debate com o enfoque para a mulher, uma vez que os estudos recentes nas universidades brasileiras revelam

que há hoje uma tendência ao predomínio das mulheres tanto na matrícula quanto nos concluintes dos cursos universitários. Mas convém questionar o alcance dessas transformações no que se refere às relações sociais entre os sexos (URPIA, 2009).

Mulheres e homens frequentam o mesmo espaço universitário, porém realizam trajetórias educativas diferenciadas, com saídas profissionais diversificadas e percursos ocupacionais heterogêneos. Isso se deve ao fato de estarem inseridos em uma sociedade de valores patriarcais, estruturada em torno de um processo histórico de dominação masculina e subordinação feminina (YANNOULAS, 2007 apud URPIA, 2009).

Desta forma, a universidade expressa, ao longo de sua história, um movimento inequívoco de discriminação de gênero. Se, inicialmente, a discriminação de gênero se dava por meio do difícil ingresso das mulheres no ambiente acadêmico, marcadamente masculino durante séculos, hoje essa discriminação segue outras direções, como, por exemplo, a dificuldade vivenciada pelas mulheres que optam pela maternidade de enfrentarem e permanecerem na vida acadêmica (YANNOULAS, 2007 apud URPIA, 2009).

Neste sentido, concorda-se com Saffioti (2013), quando esta afirma que a maternidade não pode ser encarada como uma carga exclusiva das mulheres. Estando a sociedade interessada no nascimento e socialização de novas gerações como uma condição de sua própria sobrevivência, é ela que deve pagar pelo menos parte do preço da maternidade, ou seja, encontrar soluções satisfatórias para os problemas de natureza profissional que a maternidade cria para as mulheres, sendo que a creche pode ser uma destas soluções, ao lado de uma nova cultura que não só proclame, mas que garanta direitos, oportunidades e condições iguais a homens e mulheres, seja no espaço privado ou no público. Mas, como esse debate sobre creche se apresenta na UFMA?

Antes de adentrar na especificidade da relevância da creche para que as mulheres permaneçam de forma qualitativa, convém situar brevemente o lócus desse estudo. O Centro de Ciências Sociais da UFMA é uma Unidade Acadêmica responsável pela coordenação, fiscalização e superintendência das atividades das Subunidades Acadêmicas nas áreas das ciências sociais da Universidade, constituída por Departamentos Acadêmicos e Coordenadorias de Cursos de Graduação e Pós-Graduação. Atualmente, este Centro possui 13 cursos com oferta ativa de matrículas: Administração, Biblioteconomia, Direito, Ciências Econômicas, Ciências Contábeis,

Ciências Imobiliárias, Comunicação Social (Jornalismo, Relações Públicas, Rádio e TV), Hotelaria, Pedagogia, Serviço Social e Turismo, na Universidade Federal do Maranhão – Cidade Universitária Dom Delgado.

Ao analisar a presença feminina neste espaço, fez-se necessário demarcar alguns aspectos da história, a exemplo da segmentação dos cursos por sexo. Nos cursos que possuem uma grade curricular com disciplinas próximas à área de exatas (Administração, Ciências Contábeis, Ciências Econômicas e Ciências Imobiliárias), a presença feminina é menor, enquanto nas profissões com uma grade curricular voltada para as ciências sociais e humanas (Serviço Social, Pedagogia, Biblioteconomia e Comunicação Social – Relações Públicas) o domínio é feminino.

A pesquisa empírica realizada no estudo foi realizada com 16 estudantes com matrícula ativa nos 03 (três) cursos majoritariamente femininos do Centro de Ciências Sociais da UFMA – Cidade Universitária Dom Delgado (Serviço Social, Pedagogia e Biblioteconomia).

Cumprir esclarecer que o debate sobre creche na UFMA não é tão recente. O Núcleo de Educação da Infância da Universidade Federal do Maranhão (NEIUFMA), administrativamente vinculado ao curso de Pedagogia da instituição, foi criado em 2011 com o objetivo primeiro de consolidar o projeto da creche nesta instituição, construção que se daria em coparticipação da Prefeitura de São Luís, com os recursos do Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (PROINFÂNCIA) do Governo Federal. Entre os anos de 2007 e 2015, houve o ensaio licitatório de um convênio, cujo processo parou por motivos burocráticos.

O único projeto em curso que visa a algum atendimento a crianças na Universidade é a construção de uma brinquedoteca, enquadrado como uma exigência do Ministério da Educação e Cultura para a avaliação do curso de Pedagogia. Tal proposta tem alcance restrito, uma vez que viabilizará o atendimento exclusivo aos filhos dos estudantes do curso de Pedagogia com faixa etária de 05 a 12 anos, não ultrapassando o atendimento a 15 crianças, com atividades duas vezes por semana e funcionamento de acordo com o horário do curso de Pedagogia (ou seja, à tarde e à noite). Logo, um projeto que, apesar da sua positividade, não tem condições de atender às necessidades de toda a comunidade acadêmica, o que reafirma a importância do debate e construção de creches nesse espaço para auxiliar estudantes-mães na conciliação da vida acadêmica e maternidade, pois, dada a insuficiência de creches públicas

no Brasil, não é raro que enfrentem dificuldades nos afazeres acadêmicos e cuidados com as crianças.

Ingressar, permanecer e concluir um curso superior não é fácil para mulheres que também são mães. Para Márcia Barbosa, pesquisadora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, a maternidade é uma das razões que continuam fazendo com que menos mulheres cheguem a pós-graduação, tal como o doutorado. “Há uma pressão de que a família ficará abandonada se a mulher não estiver presente no lar [...] As meninas que conseguem chegar à universidade já são sobreviventes”, explica a professora na reportagem divulgada pelo G1 Educação no dia 08 de março de 2017.

As entrevistas realizadas junto a 16 mulheres nos cursos de Serviço Social, Pedagogia e Biblioteconomia reafirmam a vigência de desafios. Estas pertencem a grupos familiares com renda entre 01 (um) e 05 (cinco) salários mínimos mensais, perfazendo 75% do total da amostra. Todavia, em grande parte dos casos, esta renda não é proveniente de seus trabalhos, mas sim do trabalho do companheiro ou de familiares, utilizada para todas as necessidades da família. Porém, independentemente da renda, foi unânime entre elas a existência de dificuldades para deixar as/os filhas/os filhos para participarem presencialmente das aulas.

Somente 6,2% delas têm acesso a algum programa de assistência estudantil da UFMA. E este acesso em nada tem relação com a condição de serem mães, mas com o fato de ser baixa renda (critério estabelecido pelo PNAES). Quando instigadas sobre o que sabem a respeito dos programas de assistência estudantil da UFMA, 56,2% das entrevistadas afirmaram que não sabem “nada”. O desconhecimento de direitos reduz a possibilidade de luta para sua garantia. Assim, faz-se necessário que, para além do plano legal, a assistência estudantil seja reconhecida como política pública por parte da sociedade e, principalmente, pelos sujeitos que dela necessitam. Aquelas que afirmaram saber algo se referiram a ações como restaurante universitário, moradia estudantil, e bolsas de auxílio-permanência. O debate sobre creches universitárias ou o auxílio a estudantes com filhas/os pouco foi citado.

As mães estudantes não contam com nenhum apoio ou auxílio de permanência [...] só durante a licença maternidade, mas é só 04 meses (Mulher-mãe- estudante 01)

As estudantes precisam criar diversos arranjos de cuidado com as crianças para poderem frequentar as aulas. 50% deixam os filhos com familiares próximos (mãe, irmã, sobrinha...), 12, 5% pagam um cuidador, que é geralmente uma amiga ou parente próximo. Ou seja, alguém que transmita confiança para a mãe:

Minha irmã trabalha e minha sobrinha [...] às vezes ela precisa sair; e eu ainda tenho que pagar ela (risos). Porque assim ficou combinado de eu pagar ela por semana, aí cada semana eu dava cinquenta reais pra ela, mas era só dois ou três dias que ela ficava com meu filho, quando eu não trazia [...] mas agora não sei como vai ficar, porque a situação financeira não tá fácil [...] mas é porque também ela não trabalha e o marido dela tá desempregado. Ela fica por livre vontade, ela diz: “não, tia, não precisa!” mas eu dou porque ela vai passar a tarde todinha com meu filho [...] eu sei que é pouco, mas aí...(Mulher-mãe-estudante 02)

Sobre a experiência de levar os filhos para a sala de aula, as respostas revelaram diversos fatores que merecem ser avaliados. Para melhor compreensão dos mesmos, as mães foram divididas em dois grupos: as que levam os filhos constantemente porque não têm com quem ou onde deixá-los e as mães que, mesmo tendo com quem ou onde deixá-los regularmente, já levaram seus filhos para o espaço acadêmico alguma vez durante a graduação, dado algum tipo de situação ocasional. Assim, disseram:

Sim, várias vezes. Não houve problemas com as professoras, pois acredito que elas conhecem a realidade de serem mães, estudantes e trabalhadoras, elas já passaram por isso. Acho que a politização do curso também contribui para este posicionamento delas” (Mulher-mãe-estudante 01)

Por conta de problemas na creche, tive que levá-lo. São problemas que, sem dúvida, atrapalham muito e que tenho que driblá-los para continuar na Universidade [...] já levei ele para o RU, e ele comeu junto comigo, mas foi tranquilo. Também levei para a biblioteca, onde fui reunir com colegas para fazer trabalho em grupo. Nesse dia foi complicado pois as salas de estudo estavam lotadas, tentamos ficar nas mesas mas tivemos que sair por causa da zoada...ele começou a chorar e foi super complicado (Mulher-mãe-estudante 12.).

Mas há que considerar que, embora a criança tenha sido bem recebida nas experiências relatadas, elas reconhecem que a sala de aula da mãe não é o ambiente adequado para as crianças ficarem. Neste sentido, algumas estudantes avaliaram de forma negativa a experiência em questão:

Das vezes em que precisei escolher entre trazer ou faltar, preferi faltar porque eu conheço a personalidade de alguns professores [...] se ficam incomodados com a zoadinha dos alunos, que dirá com a das crianças” (Mulher-mãe-estudante 05);

Sim, mas não foi uma experiência muito boa porque a criança não tem paciência para acompanhar (Mulher-mãe-estudante 07);

Não gostei muito. Foi um incômodo, foi bem chato [...] mas também foi só uma vez, porque eu tinha que ir. Toda hora eu saía da sala pra ficar com ela. Ela ficava com as meninas, mas foi bem assim, como eu posso te dizer: constrangedor (Mulher-mãe-estudante 14)

Existe ainda a dificuldade para lidar com a distância das crianças, principalmente quando estas estão em período de amamentação, onde o vínculo mãe e bebê é profundo e de vital importância. Esta situação se apresentou na seguinte fala:

O maior desafio pra mim é a distância do meu filho. Por ser integral, passo muito tempo na Universidade. Se tivesse uma creche aqui, poderia passar mais tempo próximo a ele, inclusive amamentando” (Mulher-mãe-estudante 04)

Destarte, “amamentar é muito mais do que nutrir a criança. É um processo que envolve interação profunda entre mãe e filho”, trazendo benefícios para ambos, pois está bem estabelecida a associação entre aleitamento materno e redução na prevalência de diversos problemas de saúde para a mulher.

Assim, a creche na UFMA se torna um facilitador para as estudantes que são mães poderem ingressar, permanecer e cursar a graduação sem interrupções em decorrência da maternidade.

O desafio é nem sempre ter com quem deixar a bebê (Mulher-mãe-estudante 01);

O maior desafio é encontrar quem fique com meu filho pra vir pra aula (Mulher-mãe-estudante 02)

Neste contexto, cabe a todas e todos tomarem para si a responsabilidade de protagonizarem incessantemente as lutas contra as desigualdades e explorações de toda e qualquer natureza, desconstruir mitos e preconceitos ainda enraizados na sociedade, buscando também alcançar um modelo de universidade popular, que atenda à demanda de todos os setores, inclusive dos mais subalternizados, como as mulheres (FEDERAÇÃO NACIONAL DE ESTUDANTES DE DIREITO, 2012).

A permanência de homens e mulheres com condições no ensino superior requer que a assistência estudantil seja ferramenta estratégica para que todas/os as/os estudantes possam participar da universidade na sua totalidade: do ensino, pesquisa e extensão, mas com cultura, arte, esporte e interação social (UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES, 2014).

A assistência estudantil pode ser mais que uma política direcionada para atenuar as diferenças entre classes sociais e permitir que os mais pobres tenham condições de permanecer no ensino superior. Ela pode contribuir para amenizar outras disparidades, como as entre negros e não-negros e entre homens e mulheres.

Considerações finais

A assistência estudantil é pauta histórica do movimento estudantil, conforme já visto neste trabalho. A creche na universidade faz parte deste movimento como direito de pais e mães estudantes de terem onde deixar seus filhos enquanto estudam. Entretanto, este estudo fez um recorte para as mulheres-mães com o esforço de mostrar suas dificuldades e desafios para adentrar e permanecer no ensino superior.

O direito à educação pública, laica, universal e de qualidade se constitui luta constante por parte das pessoas que compreendem seu significado e potencialidades. Contudo, apenas a sua regulamentação em instrumentos legais (embora importantes) por si só não garante sua efetividade na vida de todas e todos, sobretudo em tempos de crises econômica, política, ética, em que direitos básicos são ameaçados, suprimidos como o que ora se presencia no Brasil sob a égide neoliberal. Não basta ter escolas e professores. É preciso condições para que a população indistintamente seja titular desse direito.

Para as mulheres que optam ou são surpreendidas pela maternidade durante a vida acadêmica, faz-se necessário um conjunto de medidas que lhes garantam ingressar e permanecer na universidade. Vale lembrar

que a maternidade é uma responsabilidade coletiva, de interesse de todas e todos, inclusive do Estado. Neste sentido, os governos nas três esferas do Executivo (federal, estadual e municipal) têm a obrigação de construir políticas públicas que auxiliem as famílias na conciliação de papéis.

A promoção da igualdade de gênero e a garantia de condições que assegurem a autonomia das mulheres devem compor a proteção à maternidade. Equipamentos sociais públicos e de qualidade, a exemplo de restaurantes populares, lavanderias coletivas, creches com funcionamento integral e durante todo o ano e turnos (matutino, vespertino e noturno), dentre outras políticas com a transversalidade de gênero, são alguns dos itens básicos que podem contribuir com o público feminino, sobretudo o originário das camadas populares.

Na sociedade capitalista, a divisão sexual do trabalho, na qual as mulheres ficam encarregadas do trabalho reprodutivo (com a casa e a família e cuidado com os idosos, no espaço privado) e os homens do trabalho produtivo (na política e na economia) gera desigualdades. A maternidade nesse contexto acaba sendo experiência angustiante para algumas mulheres, circundadas por aflições, renúncias, carência de tempo para realizar atos básicos como os de higiene, alimentação e recomposição de sono.

Dificuldades que conformam não só uma sobrecarga de jornadas, mas, e principalmente, de cansaço, sofrimentos e constrangimentos para a mãe que não consegue vislumbrar alternativa para seguir em frente com seus estudos, a não ser ter que levar a prole consigo e se limitar a assistir aulas (iniciação científica, projetos de extensões soam como sonhos distantes para a maioria); para a criança, tolhida de movimento, voz, aconchego, em um ambiente que não é adequado para si; para os colegas e corpo docente que, por mais que se esforcem para ser solidários, nem sempre conseguem lidar com crianças em ambientes de adultos.

A problemática gerada pela insuficiência de creches públicas em todo o país é uma realidade latente e incontestável (conforme demonstrado neste estudo). Quando se trata das Unidades Universitárias Federais de Educação Infantil, este panorama não se altera, à medida que os dados apresentados mostram sua escassez e debilidade em termos de ofertas de vagas e dinâmicas de funcionamento.

Esta situação revela o cerceamento do usufruto de um direito de crianças e mulheres, ao mesmo tempo em que concorre para reafirmar

o patriarcado, a divisão sexual do trabalho, penalizando muito mais a ala feminina do que a masculina, fato reiterado nos diversos depoimentos em que as entrevistadas evidenciam dilemas e dificuldades para ingressar e permanecer no ensino superior, principalmente quando elas são as principais responsáveis pelos filhos. O estudo permitiu apreender o nível de angústias e os arranjos diversos que as estudantes-mães precisam construir para frequentar as aulas, dentre estes o de recorrer a creches privadas ou filantrópicas em apenas um turno, deixar com outro familiar, geralmente outra mulher (mãe e sogra são as principais). O ápice se dá quando não podem mais faltar e precisam levar as crianças para a sala de aula, mesmo cientes de que esta não é o espaço adequado para elas. Vale lembrar que no imaginário social a maternidade é destino das mulheres, logo, responsabilidade feminina. Trata-se de mais uma construção social que dissemina a desigualdade de gênero, como se só as mães fossem capazes de cuidar das crianças.

É preciso atentar para o fato de que a creche, além de direito garantido na atual Constituição Federal, na LDB e no ECA, partir de 2010, com a implantação do PNAES, aparece como a oitava área estratégica de sua atuação. Mecanismo social importante para que as mulheres, estudantes e mães possam deixar seus filhos pequenos, tendo em vista ser espaço de formulação e análise crítica, a universidade tem também o papel de construir políticas de combate a todo tipo de opressão, inclusive as de gênero.

Muitas foram as conquistas das mulheres ao longo dos tempos. Não é por acaso que hoje elas possuem maior nível de escolaridade que os homens ou são maioria no ensino superior: tudo isso foi fruto de conquistas. Contudo, desafios ainda persistem para que as demandas femininas sejam atendidas. A segurança, o combate ao machismo e as políticas de permanência para as mães, por vezes não passam de discursos (FEDERAÇÃO NACIONAL DE ESTUDANTES DE DIREITO, 2012).

Ante o exposto, fortalecer o clamor e lutas por políticas efetivas de inclusão social que oportunizem o ingresso e a permanência de mulheres não só na graduação, mas em todas as esferas da vida social se faz urgente. Desta forma, a política de assistência estudantil pode contribuir efetivamente para reduzir não só as desigualdades de acesso de homens e mulheres às universidades como também as de raça/etnia e, sobretudo, as de gênero.

Referências

BALEEIRO, Aliomar. LIMA SOBRINHO, Barbosa. **Coleção Constituições Brasileiras**. Brasília: Senado Federal, 2015. v.5.

BEZERRA, Nathalia. **Mulher e universidade**: a longa e difícil luta contra a invisibilidade. In: CONFERÊNCIA INTERNACIONAL SOBRE OS SETES SABERES, 2010, Fortaleza. Anais... Fortaleza: UECE, 2010. p. 1-8. Disponível em: <<http://www.uece.br/setesaberes/anais/pdfs/trabalhos/420-07082010184618.pdf>>. Acesso em 18.07.2017.

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

BRASIL. Decreto nº 7234, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 jul. 2010.

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente**. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Secretaria de Estado dos Direitos Humanos - Departamento da Criança e do Adolescente. Brasília, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. . **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em 06 set. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Sobre o Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES)**, 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pnaes>. Acesso em 12 maio 2017.

CAMPOS, Ana Cristina. Apenas 25% das crianças com menos de 4 anos frequentam creche ou escola. **Agência Brasil**. Rio de Janeiro, 29 mar. 2017. Disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2017-03/apenas-25-das-criancas-com-menos-de-4-anos-frequentam-creche-ou-escola>. Acesso em: 28 set. 2018.

FEDERAÇÃO NACIONAL DE ESTUDANTES DE DIREITO. **Cartilha Feminista Mulheres na FENED**, 2012. Disponível em: <<https://www.ufrgs.br/caar/wpcontent/uploads/2012/02/Cartilha-Mulheres-FENED1.pdf>>. Acesso em 18 jul. 2017.

FONAPRACE. **III Pesquisa do Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Instituições Federais de Ensino**

Superior Brasileiras. Brasília, 2011. Disponível em: <http://www.andifes.org.br/wpcontent/files_flutter/1377182836Relatorio_do_perfi_dos_estudantes_nas_universidades_federais.pdf>. Acesso em 30 out. 2016

FUNDAÇÃO ABRINQ. **Cenário da infância e adolescência no Brasil.** SP: Nywgraf Editora Gráfica Ltda, 2017. Disponível em: <http://www.chegadetrabalhoinfantil.org.br/wp-content/uploads/2017/03/Cenario-2017-PDF.pdf>. Acesso em 30 jun.2018.

GARRIDO, Edleusa Nery. Assistência estudantil: sua importância, atores envolvidos e panorama atual. In. SEMINÁRIO UNIVERSIDADE SOCIEDADE, 2012, Cachoeira (BA). **Anais eletrônicos** [...] Cachoeira (BA): Instituto Kirimurê, 2012. Disponível em: http://www.institutokirimure.pro.br/wp-content/uploads/2012/11/GARRIDO_E.pdf. Acesso em 05 jun. 2016.

HIRATA, Helena. KERGOAT, Danièle. Novas configurações da divisão sexual do trabalho. Trad. Fátima Murad. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 132, set./dez. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v37n132/a0537132.pdf>. Acesso em 05 mar. 2015.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da Educação Superior**, 2017. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/mec-e-inep-divulgam-dados-do-censo-da-educacao-superior-2016/21206. Acesso em 28 set. 2018.

LOPES, Isabela Pereira. VIEIRA, José Jairo. **Qual a função da creche universitária?** as finalidades das unidades universitárias federais de educação infantil ontem e hoje. Didática de ensino na Relação com a Sociedade. EdUECE - Livro 3, p.33597-33611, 2014. Disponível em: <http://www.uece.br/endipe2014/ebooks/livro3/423%20QUAL%20A%20FUN%C3%87%C3%83O%20DA%20CRECHE%20UNIVERSIT%C3%81RIA%E2%80%9D.pdf>. Acesso em 30.05.2016>.

OBSERVATÓRIO DO PNE. Portal Disponível em <http://www.observatoriodopne.org.br/>. Acesso: 12.10.2016.

PATEMAN, Carole. **O contrato sexual.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

RAUPP, Marilena Dandolini. Creches nas universidades federais: questões, dilemas e perspectivas. **Revista Educação e Sociedade.** Campinas, v.

25, n. 86, p. 197-217, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n86/v25n86a10.pdf>. Acesso 04 fev. 2017

SAFFIOTI, H. I. B. **A mulher na sociedade de classes**: mito e realidade. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

SILVEIRA, Míriam Moreira da. A assistência estudantil no ensino superior: uma análise sobre as políticas de permanência das universidades federais brasileiras. 2012. Dissertação (Mestrado em Política Social). Universidade Católica de Pelotas. Pelotas, 2012.

SOUZA, Regis Glauciane Santos de; SARDENBERG, Cecília Maria B. Visibilizando a mulher no espaço público: a presença das mulheres nas universidades. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO, 10., Florianópolis. **Anais Eletrônicos...** Florianópolis: UFSC, 2013. Disponível em: https://cursosextensao.usp.br/pluginfile.php/46155/mod_resource/content/2/mulher%20espa%C3%A7o%20p%C3%ABlico.pdf. Acesso em: 10 fev. 2017.

UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES. **Entrar, permanecer e transformar a universidade**. 2014. Disponível em: <http://www.une.org.br/2014/04/entrar-permanecer-e-transformar-a-universidade/>. Acesso em 23 mar. 2017.

URPIA, Ana Maria de Oliveira. **Tornar-se mãe no contexto acadêmico**: narrativas de um self participante. 2009. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

Recebido: janeiro/2019

Acesso: março/2019

Sobre Ser-Professor: modos de identificação da prática docente por professores de língua portuguesa em formação

Nelua Leuz de Oliveira Ferragini¹

Érica Danielle Silva²

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo verificar os modos de identificação docente, a fim de compreender a multiplicidade de vozes que constituem a construção do ser-professor em práticas de formação inicial de um curso de Letras, habilitação única em Língua Portuguesa. A investigação decorre, em especial, da análise dos processos teórico-práticos pelos quais os acadêmicos do curso passam e da perspectiva político e sociocultural em que estão inseridos e que os permitem, ou não, construir uma identidade docente. Isso posto, o estudo em tela decorre de uma investigação qualitativa-intepretativista, construído pela análise de documentos oficiais e das respostas dada a um questionário aplicado na disciplina Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa I aos alunos do terceiro ano de Letras-Português. O texto é construído a partir de três eixos: a) o modo como os documentos oficiais e teóricos compreendem a identidade profissional de Letras; b) a abordagem dessa temática pelo Projeto Político pedagógico do curso e c) as formas de identificação dos próprios acadêmicos. A apreciação dos dados e a ponderação da análise realizada nos permite visualizar que professores estamos formando, abrindo espaço para reflexões e estudos futuros e encaminhamentos mais adequados às necessidades nos componentes curriculares.

Palavras-chave: Formação profissional. Professor de Língua Portuguesa. Identidade docente.

1 Doutora em Estudos da Linguagem. Professora Adjunta do curso de Letras Português da Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR, campus de Apucarana. Coordenadora do projeto de Gêneros Discursivos em sala de aula: propostas de estudo e de didatização. E-mail: neluanaferragini@gmail.com

2 Doutora em Letras. Professora colaboradora no Departamento de Língua Portuguesa da Universidade Estadual de Maringá, UEM. Pesquisadora do Grupo de Estudos em Análise do Discurso da UEM – GEDUEM-UEM/CNPq. E-mail: erica_dsilv@yahoo.com.br

About being teacher: identification modes of teaching practice by pre-service portuguese teachers

ABSTRACT

The present work aims to verify the identification modes of teaching practice in order to understand the multiplicity of voices that constitute the construction of being teacher in practices of initial formation of a Letter's course, single qualification in Portuguese Language. The investigation derives especially from the analysis of theory-practice processes experienced by the undergraduate students and from the political and sociocultural perspective in which they are inserted and which allows them, or not, to build up a teacher identity. That being said, this study is characterized as a qualitative-interpretative research, originated from the analysis of official prescriptive documents and from the answers given to a questionnaire run in the discipline of Portuguese Teaching Methodology I to students enrolled in the third grade of the Letters course. The text is structured in three axes: a) the way official documents understand the professional Letters' identity; b) the approach to this theme by the course's Political Pedagogical Guidelines and c) the self-identification modes presented by the undergraduate students. The data assessment and the analysis weighting help to visualize the type of teachers we are preparing, opening spaces for reflection, future studies and more accurate actions towards the necessities present in the curriculum components.

Keywords: Teacher qualification. Portuguese Language Teacher. Teacher identity.

Sobre Ser-Professor: modos de identificação de la práctica docente por profesores de lengua portuguesa en formación

RESUMEN

El presente trabajo tiene como objetivo verificar los modos de identificación docente, a fin de comprender la multiplicidad de voces que constituyen la construcción del Ser-Professor en prácticas de formación inicial de un Curso de Letras, habilitación única en portugués. La investigación considera especialmente el análisis de

los procesos teórico-prácticos por los cuales los académicos del curso pasan, así como la perspectiva política y sociocultural en la que están incluidos, lo que les permite o no, construir una identidad docente. Tras abordar todo, el estudio se basa en una investigación cualitativa e interpretativa teniendo en cuenta análisis de documentos oficiales y respuestas a un cuestionario aplicado en la asignatura de Metodología de la Enseñanza de Lengua Portuguesa I a los alumnos del tercer año de Letras-Portugués. El texto tiene tres ejes temáticos: a) la manera como los documentos oficiales y teóricos entienden la identidad profesional de Letras; b) el enfoque de esa temática según el Proyecto Político Pedagógico del curso y c) las maneras con que los estudiantes se identifican a sí mismos. La apreciación de los datos y la ponderación del análisis realizada nos permiten visualizar qué profesores estamos formando, abriendo espacio para reflexiones, estudios futuros y orientaciones más adecuadas a las necesidades de los componentes curriculares.

Palabras clave: Formación profesional. Profesor de Lengua Portuguesa. Identidad docente.

Considerações iniciais

Em sua historicidade, a profissão docente é marcada por rupturas, deslocamentos e tensões políticas que promovem constantes (re) significações do ser-professor. Nesse processo, consolidou-se, na contemporaneidade, um consenso discursivo de que para assegurar a formação dos professores é preciso valorizar e desenvolver sua capacidade reflexiva, baseada na investigação e na cultura colaborativa (NÓVOA, 2009). Esse discurso se materializa em práticas que colocam o professor como sujeito que investiga sua história, suas experiências e suas próprias ações, o que implica, necessariamente, considerar que há uma multiplicidade de vozes que compõem esse processo e que (re) constrem uma identidade complexa, multifacetada e em constante movimento.

Nessa pluralidade de possibilidades, a busca por uma autoidentificação entra em conflito com o imaginário de completude identitária, lugar de unicidade e estabilidade, presumida pelo papel institucionalizado do professor no e pelo discurso pedagógico, a quem é autorizada a legitimação do saber. Isso porque, conforme explica Hashiguti (2009, p. 25, grifo do autor),

[...] a escola, com sua metalinguagem, suas divisões, sua estruturação física, constrói toda uma **memória de arquivo**, que legitima, documenta e permite construir os imaginários acerca da aprendizagem, leitura, conhecimento, professor e aluno que circulam hoje em nossa sociedade.

Na esteira de Coracini (2003, p. 243), compreendemos esses conflitos identitários a partir do termo identificação (e não identidade), já que, conforme explica a estudiosa, se a identidade é um processo em andamento, é possível, apenas, “[...] capturar momentos de identificação do sujeito com outros sujeitos, fatos e objetos”. Na intersecção da Análise do Discurso franco-brasileira com a Linguística Aplicada, nosso objetivo, neste trabalho, é analisar momentos de identificação do sujeito-professor, verificando os modos de (se) significar de professores de língua portuguesa em formação, a partir das relações imaginárias e da multiplicidade de vozes que os constituem, que materializam regimes de verdade e processos de subjetivação do ser-professor, na contemporaneidade. Problematisamos, dessa forma, a dispersão de sentidos sobre ser-professor construída na tensão entre o que é dito e o que é silenciado pelo sujeito-professor em formação sobre si mesmo, sobre suas experiências e sobre sua (futura) profissão, em momentos de identificação.

Para tanto, buscamos, num primeiro momento, (des)construir a constituição identitária do professor, considerando-a como prática de subjetivação de um momento sócio-histórico, que se materializa em diretrizes oficiais que orientam a formação de professores de língua portuguesa. Em seguida, localizamos essas práticas discursivas no Projeto Político Pedagógico de um curso de Letras, com habilitação única em Língua Portuguesa de uma universidade pública do estado do Paraná, verificando quais práticas podem possibilitar, ou não, construir uma identificação docente. Por fim, analisamos os momentos de identificação por meio das respostas dadas a um questionário aplicado na disciplina de Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa I, aos alunos do terceiro ano do curso.

Ser-professor: sobre a produção identitária e os documentos institucionais

Com base numa visão político-social da educação, existe uma concepção que retrata o professor como profissional que se institui

como sujeito pela sua vocação. Na contramão desse entendimento, Paulo Freire (1991) pontua que ninguém nasce professor ou está predestinado a seguir carreira docente, muito menos que começa a ser professor em um dia pré-estabelecido e com hora marcada. “A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática” (FREIRE, 1991, p. 58).

O professor dos tempos hodiernos é um sujeito que se encontra, pois, em constante e incansável formação, visto que “[...] o saber profissional se dá na confluência de vários saberes oriundos da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educacionais, das universidades” (TARDIF, 2002, p. 19). Essa construção ininterrupta do saber docente interfere e atua diretamente na (des)construção da identidade do sujeito-professor, pois o “ser-professor” forma-se e transforma-se sucessivamente devido ao modo como somos representados ou indagados pelos princípios culturais nos quais estamos inseridos. Disso, resulta um profissional da educação destituído de uma identidade estável, em que o próprio processo de identificação tornou-se mais efêmero, modificável e problemático.

De modo mais amplo, compreendemos esse processo identitário a partir de Foucault (1997), como uma produção discursiva do sujeito que, segundo o filósofo, não preexiste à sociedade, ou seja, uma análise do sujeito não deve partir do próprio sujeito, mas dos saberes e das práticas discursivas e não discursivas que o envolve. Nessa perspectiva, a descrição e problematização dos saberes, das estratégias, dos poderes e das práticas podem revelar quem é o sujeito-professor, “[...] como ele chegou a ser o que dizemos que ele é e como se engendrou historicamente tudo o que dizemos dele” (VEIGA-NETO, 2007, p. 113). O sujeito-professor, constrói-se, assim, pelo atravessamento de relações sócio-históricas, políticas e econômicas, que negociam as identidades e fazem do ser-professor um efeito, que se (re)significa em diferentes momentos e espaços.

Em consequência, esses processos de identificação moventes e o modo como este profissional compreende a si mesmo como docente reivindicam uma formação do professor ininterrupta, com uma atuação imersa no contato social com alunos, com outros professores e com a sociedade. Isso porque os diferentes fios que tecem essa complexa rede de relações constroem processos provisórios de identificação, tornando-se uma “celebração móvel”, a qual se estabelece e se transforma num

processo contínuo devido ao modo como somos representados ou interpelados culturalmente (HALL, 2004, p. 13).

A fim de contribuir com essa perspectiva, recorreremos a Coracini (2003) quando a estudiosa prefere o termo “identificação” à identidade, conforme assinalamos anteriormente. Nessa perspectiva, se a identidade é um processo, é possível apenas reconhecer momentos de identificação do sujeito com “outros sujeitos, fatos e objetos”.

Convém lembrar que toda identificação com algo ou alguém ocorre na medida em que essa voz encontra eco, de modo positivo ou negativo, no interior do sujeito. Nesse sentido, se continuarmos a falar de identidade, é preciso entendê-la como resultado da plenitude ou da completude ilusória de um sujeito indiviso, mas de uma “falta”: falta de inteireza que procuramos preencher (sem jamais conseguir) a partir de nosso exterior, pelas formas através das quais nós imaginamos ser vistos por outros: sei quem sou em relação com o outro que eu não posso ser. Aliás o desejo do outro é a expressão do desejo de completude que nos habita e se manifesta na busca da verdade, do controle de si e dos outros (CORACINI, 2003, p. 243).

O ser-professor da pós-modernidade já não é um “[...] sujeito-fundamentado, centrado e homogêneo da tradição filosófica” (SIGNORINI, 1998, p. 333), mas um sujeito, segundo Hall (2004) “[...] da crise da modernidade”, afinal, conforme pondera o estudioso, hoje, os indivíduos de qualquer nível são sujeitos em crise. Nessa perspectiva, o sujeito-professor em formação, especificamente no curso de Letras, constrói sua identidade num processo contínuo e heterogêneo, marcado por (re)significações, rupturas, instabilidades e deslocamentos, ao colocar em contato o saber científico com as crenças, as experiências e a prática em sala de aula, no cotidiano escolar. Ao abordarem a identidade profissional de professores, Garcia, Hypólito e Vieira (2005, p. 54-55), definem-na como

[...] uma construção social marcada por múltiplos fatores que interagem entre si, resultando numa série de representações que os docentes fazem de si mesmos e de suas funções, estabelecendo, consciente ou inconscientemente, negociações das quais certamente fazem parte de suas histórias de vida, suas condições concretas de trabalho, o imaginário recorrente acerca dessa profissão [...].

Nessa luta contínua por identificações, há uma dispersão de discursos institucionais que “[...] categoriza o indivíduo, marca-o sua própria individualidade, liga-o à sua própria identidade, impõe-lhe uma lei de verdade, que devemos reconhecer e que os outros têm de reconhecer nele. É uma forma de poder que faz dos indivíduos sujeitos” (FOUCAULT, 2010, p. 278). Especificamente na formação do professor de língua portuguesa, legitimam-se, por meio de diferentes campos, os saberes e as práticas sobre o ser-professor. Na esfera da formação docente, temos as Diretrizes Curriculares Nacionais (doravante DCN) para o curso de Letras como um dos possíveis discursos determinantes à identificação docente.

Estabelecida pela Resolução CNE/CES nº1 de 18/2002, as DCN têm como fundamento o Parecer CNE/CES nº492/2001, o qual apresenta diretrizes para a formação de professores da educação básica em cursos de nível superior, entre eles, o de Letras. No documento, explicita-se como objetivo do Curso de Letras formar profissionais “[...] interculturalmente competentes, capazes de lidar, de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal, nos contextos oral e escrito, e conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro” (BRASIL, 2001, p. 30).

O objetivo de formação docente no documento, de uma forma generalizada, parece pressupor um profissional com habilidades linguísticas capazes de permitir-lhe a adequada e coerente interação social, consciente de seu papel como autor de seu próprio discurso e de sua atuação social. Ao delimitar o perfil dos formandos de Letras, as Diretrizes salientam que

[...] independentemente da modalidade escolhida, o profissional em Letras deve ter o domínio do uso da língua ou das línguas que sejam objeto de seus estudos, em termos de sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais, além de ter consciência das variedades linguísticas e culturais. Deve ser capaz de refletir teoricamente sobre a linguagem, de fazer uso de novas tecnologias e de compreender sua formação profissional como processo contínuo, autônomo e permanente. A pesquisa e a extensão, além do ensino, devem articular-se neste processo. O profissional deve, ainda, ter capacidade de reflexão crítica sobre temas e questões relativas aos conhecimentos linguísticos e literários (BRASIL, 2001, p. 30).

Ao observarmos melhor a citação mencionada, tecemos alguns posicionamentos quanto à visão do ser-professor. Primeiramente, o documento concebe o profissional de Letras como aquele que tem bom uso da língua, sendo conhecedor de seus aspectos estruturais e variações. Ao mobilizar, em primeiro lugar, o conhecimento de seu objeto de ensino para definir o profissional formado em Letras, não são priorizadas as condições de produção do conhecimento, que significa, segundo Pimenta (1998, p. 167), “[...] estar consciente do poder do conhecimento para a produção da vida material, social e existencial da humanidade”. Isso porque, conforme explica a autora, de um modo geral, os alunos de licenciatura têm a clareza de que sem ter o conhecimento específico de cada área, dificilmente serão bons professores. Pimenta (1998) destaca que os alunos, entretanto, não problematizam o significado desses conhecimentos para si mesmos, para a sociedade contemporânea, para as crianças e jovens, ou mesmo como trabalhar informação e conhecimento na escola. No trecho supracitado, não há menção, portanto, da necessidade de ser consciente do aspecto político-transformador que o trabalho com a linguagem pode suscitar, o que, talvez, possa contribuir para a construção de uma visão de que o professor de língua portuguesa é aquele que tem o papel primordial de conhecer e dominar regras e prescrições, apenas reconhecendo as variedades culturais e não as problematizando em sala de aula.

Ao mesmo tempo, segundo as diretrizes, o docente precisa saber refletir criticamente, com embasamento teórico e “sobre os conhecimentos linguísticos e literários”. A competência teórica, em nossa compreensão, não está delineada com pormenores, podendo limitar-se a uma visão tecnicista e positivista do conhecimento metalinguístico e metaliterário, não contribuindo para a formação reflexiva do docente, nem por produzir nos alunos uma visão analítica sobre os saberes estudados. Assim, de certo modo, o papel do professor possa ser representado como aquele que tem o domínio do saber e com o dever de repassar ao seu aprendiz, incidindo no que Geraldi (2015) chama de professor reproduzidor do conhecimento.

Ao sugerir que ao profissional cabe “[...] refletir teoricamente sobre a linguagem, de fazer uso de novas tecnologias e de compreender sua formação profissional como processo contínuo, autônomo e permanente” (BRASIL, 2001, p.30), observamos que a prática e o estudo são exercícios contínuos e indissociáveis propostos ao futuro professor,

consoante Freire (1991). Essa compreensão reforça a visão de que o professor é aquele que está em constante capacitação, em um caminho de aprendizagem ininterrupta, agora, também, inserido em novas tecnologias. Trata-se, portanto, de uma outra forma de identificação, em que o professor deve entrar na ordem discursiva da inovação, reconhecendo que o modo de organização da sociedade contemporânea mediada pelas tecnologias pode e deve fazer parte de sua prática escolar.

Por fim, o referido documento sugere um programa capaz de articular pesquisa-extensão-ensino. Tal pressuposto nos conduz à compreensão de que o licenciado em Letras deve se identificar, também, com a prática de pesquisa, de modo que o conhecimento seja produzido a partir do reconhecimento, interpretação e transformação de demandas sociais, mediados pelo processo de teorização. Está intrínseca, portanto, ao professor-pesquisador a responsabilidade social e ética de sua prática metodológica e de sua produção como sujeito-pesquisador.

Não obstante as DCN visem ao pensamento crítico, a menção aos aspectos sociais, aparentemente, não é tão explicitada como nos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (BRASIL, 1998, p 137, grifo nossos): “[...] o estudo da língua materna na escola aponta para uma **reflexão sobre o uso da língua na vida em sociedade**”. A compreensão da linguagem como fator social também fica bastante evidente nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (BRASIL, 2000), ao propor que o aluno: “[...] amplie o domínio ativo do discurso nas diversas situações comunicativas, sobretudo **nas instâncias públicas do uso da linguagem [...], ampliando suas possibilidades de participação social**” (BRASIL, 2000, p. 32, grifo nosso).

Os parâmetros supracitados apontam o papel do professor de língua portuguesa como o responsável pela expansão dos horizontes linguísticos do educando nas mais variadas esferas discursivas. Nesses documentos, o professor de língua portuguesa parece ser aquele a quem não compete apenas o domínio de regras e prescrições, cabendo-lhe criar meios e abrir caminhos para permitir a inserção de seu aprendiz nos mais variados contextos sociolinguísticos.

Os aspectos elucidados até o momento refletem a visão de documentos oficiais de circulação nacional, um dos dispositivos mobilizados na prática discursiva sobre o professor que se quer/precisa formar, apontando para uma proposta de base-comum aos cursos de

Letras de toda a extensão territorial brasileira. A seguir, fazemos um recorte dos pressupostos orientadores para o curso de Letras no qual atuamos.

A identificação docente nos cursos de formação: quando falamos em identidade profissional?

Alinhado às Diretrizes Nacionais para o curso de Letras, o Projeto Pedagógico do Curso de Letras Português da universidade na qual a pesquisa foi desenvolvida prevê, dentre os objetivos estabelecidos, o desenvolvimento da competência linguística dos professores em formação, o que inclui a leitura e produção proficiente de diferentes gêneros discursivos, aspectos que cultural e socialmente refletem a identidade do ser professor de Língua Portuguesa (PAULA; SILVA, 2012) e disseminam a inserção do professor em formação ao universo da escrita letrada, contribuindo, ainda, para a “[...] transformação desse sujeito em alguém que não apenas sabe falar sobre a língua(gem) como objeto de estudo mas também, e sobretudo, alguém que faz uso consciente da linguagem, nas situações de interação nas quais atua e vier atuar” (SILVA; ASSIS; MATENCIO, 2001, p. 286-287).

Outra perspectiva importante é o estímulo à atitude pesquisadora dos acadêmicos, de modo a serem capazes de buscar soluções para os possíveis problemas em sua atuação. Ressaltamos, na esteira de Miranda (2006), que essa forma de identificação com o caráter investigativo é essencial para a formação de um profissional reflexivo e comprometido com sua prática, em que o papel do professor revela-se pela necessidade do ensino e aprendizagem pautados na ação-reflexão e não meramente na recepção-reprodução.

Dentre todos os objetivos elencados no Projeto, os que contemplam a identificação com o caráter reflexivo de ser-professor são quatro: (a) formar docentes que reflitam sobre suas próprias práticas e busquem melhorias no processo de ensino-aprendizagem e na interação com seus alunos; (b) propiciar uma reflexão constante do movimento dinâmico existente entre linguagem, pensamento e realidade; (c) proporcionar uma postura reflexiva em relação ao ensino da língua materna, apontando problemas, sugestões e propostas metodológicas, visando à formação de profissionais competentes; e (d) proporcionar o desenvolvimento de competências e habilidades para o exercício de reflexões

que levam à formação de uma consciência crítica e comprometida com a construção da cidadania (PARANÁ, 2012, p. 18-19).

Mesmo que todas as disciplinas tenham a responsabilidade de estimular a postura reflexiva dos alunos, há alguns componentes curriculares mais voltados à discussão da *práxis*, entendida como “atividade de transformação da realidade”, conceito mobilizado por Pimenta e Lima (2012a, p. 45) para superar a dicotomia entre teoria e prática. Essas disciplinas são conhecidas como as “práticas” do curso e costumam ser aquelas em que essa discussão da *práxis* corresponde ao principal objetivo, com atividades de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção da realidade. Dentre elas, destacamos as disciplinas de Metodologia, Didática e Estágio. No curso Letras da instituição de ensino em foco, temos os seguintes componentes “práticos”: *Metodologia do ensino de língua portuguesa I e II, Estágio Supervisionado I e II e Linguística Aplicada ao Ensino de Português*.

As disciplinas de Metodologia I e II são ministradas respectivamente no terceiro e quarto anos. Nas duas etapas, as ementas deixam clara a necessidade de associar teoria e prática, propor práticas significativas e contextualizadas, bem como atividades interdisciplinares. Além de tópicos teóricos mais específicos, como, por exemplo, leitura, produção textual, gêneros textuais/discursivos e letramento, visa-se ao estudo das práticas pedagógicas de planejamento, execução e avaliação das atividades de ensino, nas séries finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

Ao final, as ementas sugerem a “Reflexão sobre o papel do educador e seu compromisso com a realidade da sala de aula” (PARANÁ, 2012, p. 37). Para nós, este é o ponto do ementário das disciplinas em tela que deixa clara a necessidade de construção/reflexão da/sobre a identidade docente, uma vez que prevê a criação de oportunidades para o acadêmico analisar o papel social do docente e refletir sobre a própria prática no presente e/ou no futuro, possibilitando, assim, o atendimento aos objetivos de formação traçados no PPC do curso.

Apesar de as ementas não explicitarem a necessidade de se trabalhar a questão da identidade docente, é inegável que os diversificados subsídios teóricos e metodológicos contemplados ao longo do curso e, sobretudo, os temas de discussão apontados no programa da disciplina de Metodologia, Estágio e Linguística Aplicada, permitem a mobilização de práticas reflexivas, perpassadas por indagações do tipo:

O que é ser professor? Que tipo de professor eu sou (eu quero ser)? O que eu quero ensinar? Como vou ensinar, entre outros possíveis questionamentos.

Desse modo, a construção da identidade dos docentes em formação se alimenta, inevitavelmente, da relação entre os embasamentos teórico-metodológicos abordados no decorrer de sua formação profissional, com a experiência social (no sentido de construções histórico-sociais dessa posição-sujeito) e individual (como aluno da escola básica e da universidade). Logo, concordamos com Fontana (2005, p. 46), quando afirma que

[...] tornamo-nos professores e professoras tanto pela apropriação e reprodução de concepções já estabelecidas no social e inscritas no saber dominante da escola (permanência), quanto pela elaboração de formas de entendimento da atividade docente nascidas de nossa vivência pessoal com o ensino, nas interações com nossos alunos, e do processo de organização política, com nossos pares, em movimentos reivindicatórios (mudanças). Diferentes, no entanto, nos "modus de focar".

Isso posto, ressaltamos que a identificação do professor em formação constitui-se da harmonia e/ou do confronto entre os diversificados papéis que esses futuros profissionais sentem ou acreditam que devam desempenhar. Desse modo, dialógica e incessantemente, o sujeito constitui-se professor.

Já no Estágio Supervisionado, durante as etapas de observação, participação e regência, esse diálogo se torna mais intenso. No momento em que a prática real de sala de aula é observada e refletida, propõe-se a (a) "[...] análise da relação pedagógica: professor-aluno; conhecimento e os diferentes aspectos do ensinar e do aprender" (PARANÁ, 2012, p. 39), conforme a ementa de Estágio Supervisionado I - Ensino Fundamental; e, em nível de Ensino Médio (PARANÁ, 2012, p. 46) e (b) o "Aprofundamento do processo de construção de significados das experiências vividas com teorização subsequente no que diz respeito ao desenvolvimento da competência profissional do aluno-professor de língua e literatura portuguesa".

A aproximação da realidade de sala de aula proporcionada pelo Estágio cria uma ponte entre os estudos teóricos e sua aplicação práti-

ca, mas também é essencial na constituição profissional do acadêmico, visto que “[...] ao promover a presença do aluno estagiário no cotidiano da escola, abre espaço para a realidade e para a vida e o trabalho do professor na sociedade” (PIMENTA; LIMA, 2012b, p. 67-68). Nessa perspectiva, ainda nos pautando em Pimenta e Lima (2012b, p. 68), retomamos que a identificação profissional como intimamente relacionada “[...] às condições de trabalho e ao reconhecimento e valorização conferida pela sociedade à categoria profissional”.

O Estágio Supervisionado, por conseguinte, é o principal espaço para a reflexão sobre identidade docente, pois contribui para sua constituição e consolidação, a partir de experiências em contextos “reais” de ensino. Contudo, na contrapartida da identificação docente, há de se considerar os aspectos subjetivos da profissão, observando a vontade de cada formando em ser ou não ser professor. A esse respeito, os cursos de formação inicial desempenham importante papel na contribuição da construção e fortalecimento da identificação, ao criar espaço para o confronto entre as representações e demandas sociais. “Trata-se, pois, de trabalhar a *identidade em formação*, definida pelos saberes, e não ainda pelas atividades docentes” (PIMENTA; LIMA, 2012b, p. 64).

Outra disciplina em que se pode observar, através da ementa, a possibilidade do trabalho com formação da identidade profissional é a disciplina de Linguística Aplicada, ministrada no quarto ano do curso, a qual propõe o estudo de “Teorias Linguísticas contemporâneas que subsidiam o processo de ensino e aprendizagem de língua materna na formação dos profissionais de Letras” (PARANÁ, 2012, p. 42). A recomendação da disciplina permite um trabalho voltado para a ampliação e compreensão dos educandos sobre concepções teóricas a respeito do processo de ensino-aprendizagem. Salientamos que, nesse processo, o domínio de recursos teórico-metodológicos e uma visão analítica da prática docente conferem conhecimentos fundamentais ao professor em formação, garantindo segurança para a prática profissional, desde que as práticas reflexivas sobre o que é ser professor perpassem esse processo de conhecimento, de diálogo e de fundamentação da realidade.

A partir da análise das ementas dos componentes do curso em questão que, em sua essência, devem promover reflexões sobre a *práxis*, podemos observar que a formação teórica e metodológica do professor assume lugar relevante no curso. Mesmo que a identidade docente

pareça ser algo mais subjetivo, ao estabelecer vínculos entre os saberes disciplinares da formação docente com os campos de atuação profissional, problematizando-os e confrontando-os, é oferecida aos acadêmicos a possibilidade de compreender, intervir e transformar as práticas e subjetividades institucionalizadas, ressignificá-las e se ressignificado por elas e, conseqüentemente, tomar ciência dos momentos de identificação de sua profissão.

Pontuadas algumas reflexões sobre o PPC do curso de Letras em foco, na próxima seção passamos a discutir o olhar dos professores em formação a respeito da identificação docente.

O ser-professor em análise

As questões de identidade/identificação discutidas nas seções anteriores compõem o fio condutor de nossas análises. Conforme mencionado, os dados contemplados nessa proposta de análise são oriundos de questionários aplicados aos alunos do terceiro e quarto anos, ao final do período letivo, pelas professoras responsáveis pelas disciplinas de Estágio e de Metodologia de um curso de Letras, habilitação única, de uma Universidade Estadual do norte do Paraná. Para o presente artigo, consideramos o questionário aplicado no terceiro ano, sob a forma de diário preenchido via *google drive*, atividade obrigatória na ocasião. Dado o caráter científico desta pesquisa, que segue os padrões de ética acadêmica, atribuímos nomes fictícios aos alunos que realizaram a atividade.

O questionário é formado por quatro perguntas. Neste texto, a fim de contemplarmos todas as respostas obtidas, quatorze ao todo, selecionamos apenas a última questão: *Chegando ao final do 3º ano do curso, você se vê como “professor”? Como você se identifica com essa profissão?*

Do total, oito acadêmicos respondem explicitamente que sim, veem-se como professores. Entretanto, o modo como se identificam varia. Dentre as categorias que podemos identificar, a primeira que destacamos é a experiência. Pautando-nos em Signorini (1998), Hall (2004) e Garcia *et al* (2005), referidos em momento anterior, na formação docente, o processo de identificação é heterogêneo e contínuo e contempla a experiência pessoal como um dos fatores fundamentais que entram em contato com o saber científico no processo de formação de professores. Vejamos alguns trechos das respostas dos acadêmicos Claudio, Kelly, Cecília e Alice.

Claudio: [...] Hoje me vejo como um professor sim, e o estágio fez com que eu tivesse ainda mais certeza de que é isso que eu quero para minha vida. [...] (grifo nosso)

Kelly: Sim, como já dou aula há algum tempo consigo me identificar como tal. (grifo nosso)

Cecília: Sim. No próximo ano completará 10 anos que atuo como professora, passei pela educação infantil, fundamental 1 e 2 e ensino médio. [...] (grifo nosso)

Alice: Eu trabalho como professora de ensino fundamental, entretanto não da segunda fase e sim da primeira. Sempre me vi professora, e mesmo com todas as dificuldades encontradas em nosso estágio, principalmente o desinteresse dos alunos, creio que continua sendo o que quero seguir como profissão. (grifos nosso)

Notamos que as experiências apontadas se dão em âmbitos diferentes. Cláudio e Alice fazem menção à experiência vivenciada com o Estágio Supervisionado, componente obrigatório do curso, e Kelly, Cecília e Alice apontam para a experiência já como docentes, mesmo que em um nível diferente daquele para o qual estão se formando. As colocações nos mostram que essas experiências têm sido significativas no processo de construção identitária, sobretudo, ao afirmarem que tais práticas possibilitam confirmar a escolha acertada de suas profissões. Isso posto, acreditamos que a experiência tanto no estágio como na atuação docente, mesmo que em outras instâncias, revelam-se um forte instrumento para a identificação profissional.

Não obstante a experiência seja um fator essencial para a construção do ser-professor, o querer ser também se revela como um aspecto subjetivo influente, tornando possível ao sujeito reconhecer-se como tal. É o que podemos observar claramente no discurso da aluna Dayane.

Dayane: [...] eu não me vejo, eu sou professora, [...]. (grifo nosso)

O ser que se observa como professora dá lugar ao ser-professor, num processo enunciativo não mais de reconhecimento, mas de afirmação. Nesse sentido, relembramos

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão, da revisão constante dos significados sociais da profissão, da revisão

das tradições, mas também, da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. [...] Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente em seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor. Assim, como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em agrupamentos (PIMENTA, 1999, apud PIMENTA; LIMA, 2012b, p. 67).

Mobilizar a construção e o fortalecimento da identidade veiculados por aspectos teóricos e sistemáticos às práticas sociais e individuais que engendram as vivências de cada aluno é reconhecer que o professor não se constrói apenas por sua formação. E, ademais, é abrir espaço para que os saberes cotidianos a respeito da profissão e as experiências pessoais dialoguem com os saberes científicos. Sob tal enfoque, a identidade constrói-se a partir de fatores pessoais, sociais e cognitivos.

Além da categoria da experiência, o modo como os acadêmicos se identificam com a profissão mobiliza, também, uma espécie de “realização pessoal e profissional” ao considerar a relação que pode ser construída entre o sujeito-professor e o sujeito-aluno, com o convívio em sala de aula:

Giovana: *Apesar das dificuldades apresentadas, creio que o gosto em ensinar e conseguir crescer junto dos alunos é maior que tudo. A identificação com a profissão surge ao sentir a necessidade de, efetivamente, ensinar os alunos, fazendo com que assim haja algum retorno na vida dele mesmo.* (grifo nosso)

Marcela: *[...] Diante daquela sala, mesmo sem conhecer aqueles alunos como um professor regente, me dei-me identificando como professora quando percebi que eu acreditava neles, eu de alguma forma sabia que eles são capazes, não de aprender português e compreender a matéria que eu estava dando, mas de no futuro vencer, em que, não sei, mas eu acreditava de alguma forma.* (grifo nosso)

Maria Eduarda: *Sim, primeiro percebo a minha preocupação com a maneira de ensinar, depois eu gosto dos alunos.*

Ricardo: *Acredito que me vejo como um professor e nesse início gosto da profissão.* (grifo nosso)

Fernanda: *[...] Me identifico em gostar de passar todo meu conhecimento, ver os alunos se espelhando em nós professores.* (grifo nosso)

Cecília: *Sim. No próximo ano completará 10 anos que atuo como professora, passei pela educação infantil, fundamental 1 e 2 e ensino médio. É uma profissão que vai ao encontro de minha personalidade, onde posso interagir com pessoas, liderar, apresentar coisas novas etc.* (grifo nosso)

As vozes discentes propalam um discurso em que a realização da profissão corrobora com a escolha profissional. Ao optar pelo curso de licenciatura em Letras, o acadêmico demonstra que a sua predileção caminha ao encontro também de sua realização pessoal.

Claudio vai além, ao salientar que se identifica com a profissão por acreditar que *“através da educação podemos mudar o mundo”*. O discurso contempla uma visão de professor como agente transformador, como sujeito capaz de modificar a percepção da realidade. Nessa fala, o papel do professor vai além do professor como *“reprodutor do conhecimento científico”* (GERALDI, 2015) e assume uma função emancipadora.

A visão de um professor transformador não encontra o mesmo espaço no discurso da aluna Fernanda.

Fernanda: *Me identifico em gostar de passar todo meu conhecimento, ver os alunos se espelhando em nós professores.* (grifo nosso)

O conceito de professor como reprodutor do conhecimento científico, tradicionalmente enraizado ao longo de toda a história da educação, parece sobressair-se na visão da licencianda. A ideia de um ensino ancorado no que Paulo Freire (1987) chama de *“educação bancária”* traz à tona um modelo de formação *“conteudista”*.

Em lugar de comunicar-se, o educador faz *“comunicados”* e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção *“bancária”* da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. Margem para serem colecionadores ou fichadores das coisas que arquivam. No fundo, porém, os

grandes arquivados são os homens, nesta (na melhor das hipóteses) equivocada concepção “bancária” da educação. Arquivados, porque, fora da busca, fora da práxis, os homens não podem ser. Educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta distorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber (FREIRE, 1987, p. 33).

Os itens até então mencionados nos conduzem a perceber um elemento importante. Ao apontar o modo como se identificam com a profissão, os acadêmicos acabam por indicar suas concepções sobre os saberes, as competências e as habilidades que constituem o profissional-professor. Trata-se de saberes e imagens que se constroem socialmente e constituem a memória discursiva desses sujeitos.

Dayane: [...] *a partir do momento que decidi doar a minha vida ao ensino, verifiquei a necessidade de primeiro de construir a identidade de professora reflexiva, sendo assim preocupada com o ensino-aprendizagem do aluno, apesar de cansativo física e intelectualmente o dar aula me completa, ao final de cada aula dada é o sentimento de gratidão e missão cumprida que aflora em meu coração, [...]* E por ser uma profissão que me ensina a ser mãe, irmã, amiga, psicóloga, tia, personagens de histórias fantásticas, animais e principalmente me ensina a ser um ser humano mais consciente com as realidades de miséria e mazelas da educação e da vida em sociedade. (grifo nosso)

Cecília: [...] *onde posso interagir com pessoas, liderar, apresentar coisas novas etc.* (grifo nosso)

Débora: [...] *não sei se terei paciência com 30 ou mais alunos dentro de uma sala.* (grifo nosso)

Essa imagem idealizada do professor, ao atribuir-lhe a necessidade de uma postura reflexiva e de liderança, que permanece em formação durante toda a sua carreira, está em consonância com o perfil profissional que se deseja na contemporaneidade. É interessante observar que, ao mesmo tempo que se sugere que o professor deva ser o responsável por apresentar o conhecimento sobre a língua (“coisas novas”) – que aponta para uma concepção mais tradicional de ensino como detentor e transmissor de conhecimento – ele é, também, o sujeito que interage, lidera e transforma. Há, pois, deslocamentos em relação a essas posturas mais tradicionais, colocando-se em jogo a relação de

liderança via autoritarismo, no espaço institucionalizado da sala de aula. Se o professor é aquele que interage, sua liderança deve se dar, *a priori*, pela consideração do outro - dos alunos -, como sujeito coautor do conhecimento, que tem história e pode aprender a partir dela.

Materializa-se, também, nessas imagens, a idealização do profissional que se pretende formar sistematizada nas Diretrizes Nacionais para o curso, apontada anteriormente. O objetivo de formação docente prevista pelo documento é que, além das habilidades linguísticas, o professor seja um profissional em formação contínua, autônoma e permanente, consciente de seu papel social e da possibilidade de autoria, considerando o desenvolvimento de sua capacidade de reconhecer as diferenças e construir outros sentidos para a relação entre professor e aluno, na sala de aula.

Tem-se, ainda, a pluralidade de funções destacada por Dayane – [...] *mãe, irmã, amiga, psicóloga, tia, personagens de histórias fantásticas, animais e principalmente me ensina a ser um ser humano mais consciente com as realidades de miséria e mazelas da educação e da vida em sociedade* – que potencializa a complexidade do lugar que o professor ocupa socialmente e discursivamente na sociedade contemporânea. Identificamos, pois, na polissemia identitária apontada, a instauração de um conflito de sentidos, que se processa “[...] pelo fato de ser a escola uma **forma-histórica** que institucionaliza a relação da sociedade com o conhecimento e suas formas de repetição” (FEDATTO; MACHADO, 2007, p. 9, grifos do autor) e o professor ocupa, nesse espaço, uma posição-sujeito estratégica no processo de estabilização do discurso pedagógico, que funciona, inevitavelmente, a partir da tensa relação na produção de sentidos entre professor-aluno-conhecimento.

Cinco alunos afirmaram que não se veem como professores, ou não se sentem professores até o momento. Alguns relataram ainda se sentirem inseguros, de modo especial quanto ao domínio de conteúdo. Outros mencionaram que talvez essas inseguranças possam ser dissipadas ao final do quarto ano, uma vez que teriam acesso a mais “conhecimentos”, como podemos observar nas seguintes afirmações:

Débora: Ainda falta um ano, ou mais para eu terminar o curso, no momento não me identifico com essa profissão, não sei se terei paciência com 30 ou mais alunos dentro de uma sala. Gosto do curso, aprendi e estou aprendendo muito em todos esses anos, talvez

minha opinião mude no futuro, mas neste momento não me vejo como professora. (grifo nosso)

Paula: Com a realidade vivenciada em sala de aula nesse ano, não me vejo como professor. Não digo aqui que não irei lecionar, preciso amadurecer a ideia. (grifo nosso)

Murilo: Ainda não me vejo um professor totalmente seguro, porém durante o processo curricular do ano letivo, com os estágios e seminários, foram nos nortear e dando uma ideia de como realmente é o professor em campo, em sala de aula. Com o decorrer do quarto ano e com os próximos estágios, creio que estarei apto a ser um bom profissional na área. (grifo nosso)

Fernanda: *Ainda não me sinto professor*, pelo fato de ainda estar insegura em relação aos conteúdos, em não saber dominar uma sala com alunos tão diferentes do que estou acostumada. [...] (grifo nosso).

A construção de uma (não) identificação docente parece estar atrelada ao conhecimento formal, ou seja, ao domínio de saberes científicos e metodológicos. A insegurança apontada caminha mais em direção à necessidade de dominar saberes e saber transpô-los que do que uma indecisão quanto à escolha da profissão.

A categoria da experiência também é acionada para justificar a não identificação com o ser-professor, conforme percebemos nas colocações de Paula e Murilo, tanto no sentido de mostrar habilidades que o acadêmico não tem, como a paciência, ou sua falta de saberes práticos da relação professor-aluno-sala de aula. Neste caso, para a aluna, a experiência em sala de aula é fundamental para o processo de identificação. Essa perspectiva pode estar pautada na concepção de professor como agente controlador (GERALDI, 2015). Em outras palavras, compete a este profissional ter o controle de sala de aula, sabendo organizar temporalmente atividades, assim como, capaz de assumir o domínio da sala de aula.

As colocações discentes caminham no sentido de corroborar que a identificação do professor em formação com a docência não nasce somente da idealização e dos saberes pessoais quanto à profissão. Embora não sejam excludentes, esses saberes agregam novos conhecimentos durante o processo de formação, saberes sistematizados que se entrelaçam às experiências e competências internalizadas no espaço da sala de aula (como alunos, regentes ou estagiários), podendo convergir ou não para a satisfação e realização pessoal e profissional.

Considerações finais

Nosso intuito, neste texto, foi verificar momentos de identificação do sujeito-professor, apresentando os modos de (se) significar de professores de língua portuguesa em formação. Esses modos de (não) identificação se materializaram, pela linguagem, nas respostas aos questionamentos: *“Chegando ao final do 3º ano do curso, você se vê como “professor”? Como você se identifica com essa profissão?”*

A partir da sistematização das respostas, ilustramos sinteticamente, por meio de dois quadros, as categorias identificadas.

Quadro 1: Categorias encontradas sobre os modos de identificação do ser-professor

Ser-professor Modos de identificação	
Experiência	Atividades do curso Profissional, já atuante, mesmo que em níveis diferentes.
Satisfação/realização pessoal e profissional	Concepção de aluno/educação/ensino Relação entre professor e aluno
Saberes, competências e habilidades do profissional professor	Profissional que nunca deixa de estudar e aprender; Precisa construir uma identidade reflexiva, sendo assim preocupada com o ensino-aprendizagem do aluno, Permite que o profissional desempenhe papéis variados: mãe, irmã, amiga, psicóloga, tia, personagens de histórias fantásticas, animais É um ser humano mais consciente com as realidades de miséria e mazelas da educação e da vida em sociedade. Interage com pessoas É líder Apresenta coisas novas Deve ter paciência.

Fonte: Elaborado pelas autoras

Quadro 2: Categorias encontradas sobre os modos de não identificação do ser-professor

Ser-professor Modos de não identificação	
Experiência	Falta de experiência
Saberes, competências e habilidades do profissional professor	Não possui características, que seriam, <i>a priori</i> , exigidas do profissional-professor, como o domínio de conteúdos, de sala, ou paciência.

Fonte: Elaborado pelas autoras

Acreditamos que exteriorizar as categorias apontadas é de grande valia para reconhecermos a complexidade de relações, reações, sentimentos, dúvidas e (in)certezas que constituem a formação de nossos licenciandos. Sensibilizar-se a essas inquietações e aos modos de (não) identificação profissional significa, para nós, conduzir a formação de professores considerando seu contexto sociopolítico – e todas as influências e experiências dele advindos – e problematizando a produção discursiva de uma harmonia ilusória sobre a(s) posição(ões) social(is) do ser-professor na contemporaneidade. Levar em conta ou não esses aspectos pode ser um ponto fundamental para que o contato com o (futuro) campo de trabalho e, conseqüentemente, a formação docente seja conflituosa e decepcionante ou construtiva e significativa.

Referências

BRASIL. Parecer CNE/CES 492/2001. Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. **Diário oficial da União**. Brasília, 9 de julho de 2001. Seção 1e, p. 50.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Parecer CNE/CP N. 1/2002. Disponível em http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em: 16 de mar. 2017

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares**

nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais do Ensino Médio.** Brasília: MEC/SEF, 2000.

CORACINI, Maria José R. de Faria. Subjetividade e identidade do(a) professor(a) de português. In.: _____. (Org.). **Identidade & Discurso:** (des) construindo subjetividades. Campinas: Editora da Unicamp; Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003, p. 239-255.

FEDATTO, Carolina Padilha; MACHADO, Carolina de Paula. O muro, o pátio e o coral ou os sentidos no/do professor. In.: BOLOGNINI, Carmen Zink. (Org.). **Discurso e ensino:** o cinema na escola. Campinas: Mercado das Letras, 2007, p. 9-15.

FONTANA, Roseli A. Cação. **Como nos tornamos professoras?** 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

FOUCAULT, Michel. **Resumos do curso do Collège de France (1970 – 1982).** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1997.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In.: RABINOW, P.; DREYFUS, H. **Michel Foucault:** uma trajetória filosófica (para além do estruturalismo e da hermenêutica). Tradução Vera Porto Carrero. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010, p. 273-283.

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

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

GARCIA, Maria Manoela Alves; HYPOLITO; Alvaro Moreira; VIEIRA, Jarbas Santos. As identidades docentes como fabricação da docência. **Educação e Pesquisa.** São Paulo, v.31 n.1, p.45-56, jan./mar. 2005. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n1/a04v31n1.pdf>>, Acesso em: 21 de mar. 2017.

GERALDI, João Wanderley. A aula como acontecimento. In.: _____. **A aula como acontecimento.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2015.p. 81-101.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na Pós-Modernidade.** 9. ed. São Paulo: DP&A, 2004.

HASHIGUTI, Simone T. Nas teias da leitura. In.: BOLOGNINI, Carmen Zink; PFEIFFER, Claudia; LAGAZZI, Suzy (Orgs.). **Discurso e ensino:** práticas de

linguagem na escola. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2009, p. 19-29. (Série Discurso e Ensino)

MIRANDA, Marília G. de. O Professor Pesquisador e Sua Pretensão de Resolver a Relação Entre a Teoria e a Prática na Formação de Professores. In: ANDRÉ, Marli. (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 5. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2006. p.129-143.

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

PARANÁ. Secretaria do Estado da Educação. **Projeto político pedagógico do curso de Letras**. Apucarana, 2012.

PAULA, Anna Beatriz; SILVA, Rita do Carmo Polli. Os desafios do cotidiano escolar. In.: PAULA, Anna Beatriz; SILVA, Rita do Carmo Polli. **Didática e Avaliação em Língua Portuguesa**. Curitiba: InterSaberes, 2012, p. 17-4. V.2 (Coleção Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Estrangeira)

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. In.: FAZENDA, Ivani C. A. (Org.). **Didática e Interdisciplinaridade**. Campinas, SP: Papyrus, 1998, p. 161-178. (Coleção Práxis)

PIMENTA, Selma Garrido. Saberes pedagógicos e atividade docente. In.: _____. (org.). **Saberes da docência**. São Paulo: Cortez, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria do Socorro Lucena. Estágio: diferentes concepções. In.: PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria do Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012a, p. 33-57. (Coleção docência em formação. Série Saberes Pedagógicos)

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria do Socorro Lucena. Estágio e construção da identidade profissional docente. In: PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria do Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012b, p. 61-79. (Coleção docência em formação. Série Saberes Pedagógicos)

SIGNORINI, Inês. Figuras e modelos contemporâneos de subjetividade. In.: SIGNORINI, Inês (Org.). **Lingua(gem) e identidade**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

SILVA, Jane Q. G.; ASSIS, Juliana; MATENCIO, Maria de Lourdes M.. Formação inicial e letramento do professor de português: uma proposta

em implantação. In.: KLEIMAN, Angela B. (Org.). **A formação do professor**: perspectivas da linguística aplicada. Campinas,SP: Mercado de Letras, 2001, p. 281-309.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a Educação**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

Recebido: Setembro/2018

Aceito: Fevereiro/2019

PIBID como uma epistemologia da formação de professores no cotidiano escolar

Fabício Oliveira da Silva¹

RESUMO

O artigo analisa como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID se coloca como uma epistemologia de formação de professores que considera o cotidiano escolar como espaço de produção de experiências do ser professor. Tem como principal objetivo compreender como o PIBID possibilita a vivência do chão escolar e como esta constitui-se em experiências formativas do ser professor. A pesquisa desenvolveu-se a partir de abordagem (auto)biográfica, que é de natureza qualitativa e caracteriza-se por ser um método que possibilita ao sujeito que narra construir e revelar sentidos para o vivido, para suas experiências, logo para o seu processo de formação. Como dispositivos de pesquisa, foram utilizados memorial de formação e entrevistas narrativas de três licenciandos do curso de Letras de uma instituição pública de Ensino Superior do Estado da Bahia. O estudo revelou que no PIBID o conceito de formação é concebido epistemologicamente como um movimento reflexivo de compreensão da profissão docente, analisado a partir da inserção dos licenciandos no cotidiano da escola. Viver e conhecer o chão da escola significa poder produzir experiências da docência no contexto real do exercício profissional.

Palavras-chave: PIBID. Formação de professores. Cotidiano Escolar

PIBID as an epistemology of teacher training in the everyday school

ABSTRACT

The article analyzes how the Institutional Program of Initiatives to Teaching - PIBID is an epistemology of teacher training that considers

1 Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade - UNEB. Professor Assistente da Universidade do Estado da Bahia, Campus XVI – Irecê. Membro do Grupo de Pesquisa - Docência, Narrativas e Diversidade na Educação Básica - DIVERSO, vinculado ao Programa de Pesquisa e Pós-Graduação - PPGEduc - UNEB. E-mail: faolis@ig.com.br

the daily school life as a space for the production of experiences of being a teacher. Its main objective is to understand how the PIBID makes possible the experience of the school ground and how it is constituted in formative experiences of being a teacher. The research developed from a (self) biographical approach, which is qualitative in nature and is characterized by being a method that allows the subject who narrates to construct and reveal meanings for the lived, for his experiences, soon for his process training. As research devices, training memo and narrative interviews were used of three graduates of the course of Literature of a public institution of Higher Education of the State of Bahia. The study revealed that in the PIBID the concept of formation is epistemologically conceived as a reflexive movement of understanding of the teaching profession, analyzed from the insertion of the graduates in the daily life of the school. Living and knowing the school floor means being able to produce experiences of teaching in the real context of professional practice.

Keywords: PIBID Teacher training. Everyday School

PIBID como una epistemología de la formación de profesores en el cotidiano escolar

RESUMEN

El artículo analiza cómo el Programa Institucional de Becas de Iniciación a la Docencia - PIBID se plantea como una epistemología de formación de profesores que considera el cotidiano escolar como espacio de producción de experiencias del ser profesor. Tiene como principal objetivo comprender cómo el PIBID posibilita la vivencia del suelo escolar y cómo ésta se constituye en experiencias formativas del ser profesor. La investigación se desarrolló a partir de un enfoque (auto) biográfico, que es de naturaleza cualitativa y se caracteriza por ser un método que posibilita al sujeto que narra construir y revelar sentidos para lo vivido, para sus experiencias, luego para su proceso de formación. Como instrumentos de investigación, fueron utilizados memorial de formación y entrevistas narrativas de tres licenciandos del curso de Letras de una institución pública de Enseñanza Superior del Estado de Bahía. El estudio reveló que en el PIBID el concepto de formación es concebido epistemológicamente como un movimiento reflexivo de

comprensión de la profesión docente, analizado a partir de la inserción de los licenciandos en el cotidiano de la escuela. Vivir y conocer el suelo de la escuela significa poder producir experiencias de la docencia en el contexto real del ejercicio profesional.

Palavras chave: PIBID. Formação de professores. Cotidiano Escolar.

Introdução

Este artigo analisa como o PIBID² se constitui uma epistemologia de formação de professores, para além do entendimento de ser o Programa apenas um espaço formativo. Neste sentido, buscamos analisar como a formação inicial de licenciandos em Letras acontece entremeadada por uma epistemologia da aprendizagem experiencial, entendendo a iniciação à docência no PIBID como um processo que se constitui pelas vivências logradas no cotidiano escolar, logo pelo conhecimento epistemológico da tessitura do fazer docente, que se caracteriza pelo exercício reflexivo e identitário do que significa ser professor.

Assim, O PIBID se apresenta como um programa de formação de professores que inicialmente estabelece uma crítica ao modelo epistemológico de formação nos cursos de licenciatura, ponderando sobre algumas questões, tais como: i) A formação do professor da Educação Básica não se faz na realidade da escola, pois os licenciandos só se inserem pontualmente na escola, como no caso dos estágios; ii) A formação dos licenciandos nem sempre considera os diferentes tempos e ritmos de aprendizagem do sujeito; iii) Quem ensina deve também aprender o que ensinar na relação com quem se ensina. Em licenciaturas, fora dos contextos possibilitados pelo Programa, essa não tem sido a tônica, pois o cotidiano escolar, lugar das relações e de desenvolvimento das experiências, não é experienciado pelos licenciandos.

O estudo em tela é um recorte da pesquisa desenvolvida com três bolsistas do PIBID do curso de Letras de uma instituição pública de Ensino Superior do Estado da Bahia, utilizando as narrativas de formação

2. Conforme definição e caracterização da CAPES, o PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) é uma iniciativa para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a Educação Básica. O programa concede bolsas a alunos de licenciatura, participantes de projetos de iniciação à docência desenvolvidos por Instituições de Educação Superior (IES), em parceria com escolas de Educação Básica da rede pública de ensino. Os projetos visam promover a inserção dos estudantes no contexto das escolas públicas, desde o início da sua formação acadêmica, para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas, sob orientação de um docente da licenciatura e de um professor da escola.

dos bolsistas de iniciação à docência para compreender como o processo de iniciação à docência se efetiva a partir das experiências formativas tecidas no chão da escola. Neste recorte, analisamos as narrativas de três licenciandos, com o objetivo de entender as seguintes questões: Como o cotidiano escolar é vivenciado na formação de bolsistas no PIBID? Quais sentidos sobre o ser professor são produzidos na formação inicial vivenciada pelo PIBID? Como o bolsista do PIBID vai construindo o conhecimento sobre a docência?

Como aporte metodológico, optamos por desenvolver uma pesquisa que nos permitisse refletir sobre tais questões, trazendo para a centralidade do debate o que refletem os próprios sujeitos ao abordarem sobre suas experiências formativas no PIBID. Desse modo, decidimos por uma pesquisa de base qualitativa, com ancoragem na perspectiva metodológica da (auto)biografia. Utilizamos dois dispositivos para a recolha das informações: as entrevistas narrativas e os memoriais de formação. Isso se justifica pela possibilidade de ouvirmos o sujeito narrar suas experiências formativas no Programa, bem como escrever sobre tais experiências. Assim, utilizamos tanto os escritos como a fala dos próprios sujeitos para compreendermos como a aprendizagem da docência vai se constituindo no campo experiencial tecido no cotidiano escolar.

A abordagem (auto)biográfica está diretamente relacionada a uma concepção de educação construída ao longo da vida de um sujeito, valorizando o seu processo de formação e os sentidos que se constroem pelas trajetórias de formação. Assim, as “narrativas (auto)biográficas não são, apenas, descrições ou interpretações de acontecimentos pessoais, mas constituem uma ação social por meio da qual o indivíduo retotaliza sua trajetória de vida e sua interação com o social” (FERRAROTTI, 1988, p. 27).

Consideramos, portanto, a perspectiva dos estudos (auto)biográficos extremamente pertinente ao desenvolvimento desta pesquisa, por ser esse um método que se propõe a analisar as histórias de vida e de formação, centrando a investigação nos sentidos que o próprio sujeito imprime ao ato de se tornar educador. Neste movimento, que é demarcado pela sua história de vida, aqui de formação, as experiências do sujeito consolidam o desenvolvimento de reflexões sobre a aprendizagem da docência, que se internalizam, para a construção de sua identidade docente. Logo, nossa inclinação por essa abordagem de pesquisa passou a se efetivar, tendo em vista a perspectiva de estudar as trajetórias de formação dos estudantes no PIBID e a natureza qualita-

tiva da pesquisa (auto)biográfica, em que o sujeito narra a sua história formativa, focalizando a subjetividade do processo de formação e de produção, ainda que inicial, da identidade docente. Isso pode ser visto na compreensão de Karine³, quando expressa o lugar da narrativa nesta pesquisa. Assim ela nos diz: A partir das narrativas sobre esse nosso processo de formação, bem como nosso histórico de vida até chegar na instituição, para cursar um curso de Licenciatura, me possibilitou perceber que, de alguma forma, a nossa formação passa por esses momentos de vida, por refletirem de alguma forma em nossa atuação. Na universidade, sempre escrevi em terceira pessoa, inclusive acredito que comecei esse memorial nessa perspectiva, mas a possibilidade de olhar para nosso interior, para nossas experiências de vida e de PIBID, ouvir de alguns colegas as narrativas desse processo foi muito bom (Karine, memorial de formação, 2016). A narrativa, portanto, é o elemento de apropriação do sujeito, para que, em primeira pessoa, possa revelar os sentidos de sua trajetória de formação. É desse lugar, de poder narrar e ser autor de sua própria história, que a bolsista faz uma análise de si, desenvolvendo aprendizagens sobre sua formação experiencial na vida e no Programa. A narrativa, segundo ela, a faz olhar para o seu interior e a faz compreender quem ela é e como pensa, sobretudo quando considera ser muito bom ouvir as narrativas de seus colegas.

Evidenciar a aproximação entre as escritas de si e a aprendizagem da docência no PIBID constitui, então, uma possibilidade de aplicação dos pressupostos metodológicos da pesquisa (auto)biográfica, que, segundo Nóvoa e Finger (2010), introduziu uma revolução na concepção tradicional de estudo da formação de professores. A história de vida dos sujeitos é atravessada pelos processos formativos que estes vivem, dado que não se pode separar o vivido socialmente do contexto de formação que se dá em uma especificidade, nos percursos, da vida do sujeito. Isto posto, a pesquisa (auto)biográfica favorece a compreensão que se tem da história de vida, em uma perspectiva hermenêutica, concebida por um sistema de interpretação e de construção de sentidos, que articula e faz significar os acontecimentos formativos da vida, como elementos que se organizam no interior de um todo.

3 Apesar de optar pela abordagem (auto)biográfica, em que a centralidade está nos sentidos produzidos pelo próprio sujeito, que é tomado como autor de sua própria história de vida e formação, os nomes aqui utilizados são fictícios, em atendimento ao sugerido pelo Comitê de Ética em Pesquisa. Os nomes foram escolhidos pelos sujeitos colaboradores.

Histórico e objetivo do PIBID

O PIBID foi lançado, em sua primeira versão, em dezembro de 2007, por meio de um edital que tinha como principal objetivo atender as demandas de formação de licenciandos, nas áreas de Ciências Exatas e Naturais. A justificativa para o desenvolvimento do Programa, nessas duas áreas, deu-se por conta, segundo o Censo escolar INEP/MEC do mesmo ano, de uma baixa procura pelos cursos de licenciatura, principalmente nas áreas de Química, Física, Matemática e Biologia. A perspectiva inicial do Ministério de Educação com o Programa era atrair os jovens para que cursassem licenciatura e tivessem nela um adequado processo formativo. A partir de 2009, o Ministério fez progredir o Programa, publicando editais em todas as áreas do conhecimento.

No cenário de políticas públicas de fomento à educação, o PIBID constitui parte das ações do governo federal, que tiveram início em 2007, tendo em vista o desenvolvimento da Educação. Assim, o Programa integra o conjunto de reformas iniciadas naquele ano, com a promulgação de Diretrizes Nacionais para a Formação, em nível superior, de professores para a Educação Básica (Parecer CNE/CP nº 009/2001 e Resolução CNE/CP nº 1/2002). Nesta direção, o PIBID surge de um conjunto de objetivos que primavam por combater os problemas centrais relacionados à formação e à valorização dos professores da Educação Básica, em todo o território nacional.

Em julho de 2013, houve a publicação da Portaria 96, com o propósito de atualizar e aperfeiçoar as normas do Programa, além de favorecer a valorização do magistério pela elevação da qualidade da formação inicial dos professores. Destacamos o fato de que, segundo a referida portaria, essa formação deveria ocorrer, inicialmente, por uma boa articulação entre teoria e prática, entre a Educação Superior e a Básica, isto é, entre a universidade e a escola básica. Como princípio norteador do Programa está o processo de formação, que passa a ser concebido pela inserção do licenciando na realidade escolar, em sua dinâmica organizativa, em um tempo e espaço que a universidade pouco alcançava. A valorização do magistério, nesta condição, passa pela perspectiva de se qualificar o docente para que o exercício do magistério atenda às reais necessidades da escola, com vistas à elevação dos índices de qualidade do ensino por ela ofertado.

A dicotomia existente na relação universidade e escola básica tem seus fundamentos no PIBID, pela intersecção de teoria e prática, a partir da ideia de que a formação de professores e o desenvolvimento da docência precisam considerar os contextos “práticos”, reais, da escola. Assim, na educação, o conhecimento teórico passa a ter valor, quando a possibilidade de sua aplicação se centra na condição prática que o sujeito tem de aplicá-lo e torná-lo significativo, sobretudo para o estudante. No Programa, a relação entre universidade e escola básica parece centrar-se numa perspectiva que considera o papel interseccional entre teoria e da prática educativa desenvolvida, também na universidade, mas vivenciada no contexto real da escola. O PIBID, mesmo sendo apenas um Programa, figura como uma possibilidade de articulação entre teoria e prática, aqui vistas como complementares e não como elementos segregados, uma vez que a vivência no espaço escolar passa a figurar como uma realidade de observação e de desenvolvimento de experiências que emergem das atividades práticas que o licenciando poderá empregar na escola.

Para Silva (2017), a realidade escolar, entendida na metáfora do “chão da escola”, torna-se um espaço por meio do qual os licenciandos, no PIBID, passam a vivenciar e compreender a docência no contexto prático onde ela ocorre. A consequência disso é que os participantes do Programa, colaboradores deste estudo, em específico, possibilitam reflexões na universidade, trazendo, em alguns contextos, o debate que permeia a relação teórico-prática, para o interior da academia, e fazendo aflorar, ainda que de modo pontual e contextual, em alguns poucos componentes curriculares, as discussões da formação de professores sob a perspectiva da vivência na/da profissão. O problema é que o PIBID não é uma política de formação direcionada a todos. Limita-se ao *status* de um Programa que, em tal condição, não atende a totalidade de estudantes da licenciatura, além de voltar-se, também, para outros objetivos, como o de oferecer bolsas para a permanência do estudante no curso de graduação. Isso tem gerado críticas ao PIBID, por entendê-lo no lugar de um simples Programa que passa, em alguns contextos, a ser considerado atrativo, não pela aprendizagem que promove, mas pela condição de ofertar uma bolsa aos seus participantes.

Mesmo sendo apenas um programa, o PIBID é concebido pela política governamental na condição de integrar ações de melhoria da educação nacional, constituindo-se, assim, em um importante passo para pensar a formação inicial para a docência no âmbito das univer-

sidades brasileiras. O Programa foi pensado e desenhado pelo fato de haver um notório distanciamento entre a universidade e a escola, no que tange à compreensão acadêmica dos reais problemas e dilemas enfrentados pela Educação Básica. Os objetivos do Programa visam, entre outras coisas, potencializar a formação inicial de professores da Educação Básica, considerando que esta formação precisa acontecer também na escola e em seu cotidiano. Nesta direção, o Programa ganha força, na medida em que se propõe a realizar uma aproximação da universidade com a escola básica, não pela condição de que a universidade se propõe a ensinar a escola a realizar o seu trabalho, mas como uma forma de estabelecer uma parceria que dê a ambas condições para a produção de um diálogo profícuo sobre como desenvolver uma formação para o exercício da docência que agregue qualidade e compromisso social.

Em 2007, quando o MEC propõe a criação, em 2009, 2012 e 2014, a ampliação e a manutenção do PIBID, parte do pressuposto de que, no processo de formação em licenciatura, é preciso haver a inserção desse sujeito, que se forma no cenário de atuação profissional, na escola básica. O argumento do Ministério de Educação centra-se na lógica de que é preciso que o licenciando conheça o chão da escola, vivencie seus conflitos e dilemas e neles construa os saberes necessários ao exercício da docência. Mas, de fato, não é somente na escola, que se aprende a ser professor. Nesse cenário, a universidade continua sendo a instituição formadora por excelência, pois é nesta instituição que a licenciatura é realizada, cujo papel central é formar o professor. A diferença, entretanto, é que há, por parte de alguns que se licenciam, a condição de, ainda no processo de formação, dialogar com seus professores, a partir das experiências constituídas no PIBID, por sua inserção no cotidiano escolar, tendo em vista compreender as práticas do ensino escolar. Além disso, conta com tempo e oportunidade de fazê-las e refazê-las, estando num movimento formativo e dialógico com os docentes da universidade. Isso implica dizer que, ao se licenciar, a escola não será um elemento estranho e desconhecido para o futuro professor.

No entanto, o PIBID é um Programa que não atende a todos os estudantes da licenciatura. Apenas alguns têm a oportunidade de viver as experiências formativas e de se inserir no cotidiano da profissão, como um meio de também ampliar sua compreensão sobre a docência. Isso já é por si só suficiente para entendermos que o PIBID não se constitui como uma ação formativa garantida a todos os estudantes, condição

que põe em xeque a ideia de se pensar o Programa como um espaço amplo de formação inicial de professores. Mas, ao se analisar o contexto formativo daqueles que participam do PIBID, há de se observá-lo com vistas a compreender as contribuições do Programa para o processo formativo de professores. É neste contexto de participantes que buscamos entender como o PIBID se constitui uma epistemologia formativa que contribui para o desenvolvimento da aprendizagem experiencial da docência.

Deste modo, entender a sala de aula, o funcionamento dos mecanismos que os professores desenvolvem para constituir o seu trabalho na escola, tudo isso é tomado como elemento de significação para a compreensão do papel do Programa, diante da trajetória formativa do bolsista Jonas. É no contexto da escola, nos meandros do desenvolvimento das atividades educativas, que ele se vê num processo identitário, concluindo que o PIBID possibilitou o seu acesso e a identificação com a profissão. Assim ele nos relata, em seu memorial:

[...] o PIBID passou a se configurar como o principal incentivador da minha formação e do desenvolvimento das atividades educativas, que foram para mim o processo de produção da identidade docente. Primeiro porque as aprendizagens da docência se ampliaram, se tornaram mais possíveis, ou seja, houve uma resignificação da ideia que eu tinha sobre a profissão docente. Segundo, porque foi a partir daquele momento que eu comecei a entender a sala de aula e seu funcionamento. (Jonas, memorial de formação, 2016)

Nóvoa (2013, p. 203), ao tratar das proposições para a formação docente, enfatiza e defende a ideia de que “as propostas teóricas só fazem sentido se forem construídas dentro da profissão, se completarem a necessidade de um professor actuante no espaço de sala de aula”. A referência aqui posta trata da dimensão que considera o professor licenciado em ação no magistério, e que supostamente tem condições de, estando na profissão, pensar sobre a mesma.

Trata-se, portanto, de construir, no presente, o futuro da docência. Para os licenciandos, isso implica o reconhecimento de que o futuro, ou seja, a entrada na profissão na condição de docentes licenciados deve ser constituída através de possibilidades criadas/inscritas no presente, logo na formação. Como nos diz Oliveira (2010) o “[...] futuro a ser construído, então, só pode sê-lo a partir do aproveitamento de possibili-

dades criadas/inscritas no presente e, [...]” (OLIVEIRA, 2010, p. 31). Nessa reflexão, é possível observar que as experiências do presente, inscritas e produzidas no contexto do cotidiano do PIBID, constroem possibilidades de elaboração de um futuro que seja significado a partir das experiências constituídas no presente.

Cotidiano escolar: uma alquimia formativa no PIBID

O cotidiano institui-se, assim, em uma presentificação por meio da qual as práticas comuns e as experiências particulares dos sujeitos emergem como forma de tornar factível o entendimento do vivido, na condição de um espaço e um tempo de produção da existência e dos conhecimentos, de práticas e valores que se fazem no dia a dia e que nele ganham novos sentidos, sobretudo nas trajetórias de vida e formação. Nesta direção, a ideia de cotidiano, em Certeau (1994) permite-nos inferir que há diversas maneiras de fazer a vida cotidiana acontecer, o que, por si só, já ratifica a concepção que adotamos de que a vida cotidiana não é apenas o lugar de repetição e de reprodução de uma “estrutura social” complexa e abstrata. O cotidiano é também aquilo que nos é dado a cada dia, sendo um presente que se presentifica em um ineditismo, pois as práticas não são iguais, ainda que sejam comuns e que tenham semelhanças. O cotidiano revela-se, então, como um modo emancipatório pelo qual o homem tem de pensar as suas ações e ver nelas os elementos de singularidade que as tornam únicas, como únicas são as experiências, que, segundo Larrosa (2002), nunca se repetem.

Assim, o cotidiano é aquilo que nos é dado a conhecer e nos leva a produzir experiências, a cada dia, sendo nele que a nossa história de formação vai sendo constituída. O que há de presente no cotidiano é o elemento que nos move pela constituição de nós mesmos, levando em consideração o que intimamente nos prende a este cotidiano. Nesta mesma direção, Oliveira e Sgarbi (2008) defendem uma concepção de cotidiano para além da noção do que chamam de *espaçotempo* do conhecimento de senso comum. Para eles:

Os processos de criação de conhecimento científico são, portanto, todos eles processos sociais nos quais as estruturas sociais, as relações de poder, as circunstâncias do momento, as possibilidades da competên-

cia científica e da vida pessoal dos pesquisadores, os *espaçostempos* nos quais tudo será pensado, vivido, e produzido se enredam, não permitindo mais que creiamos nem na neutralidade do conhecimento científico, nem nas fronteiras que a modernidade pretendeu marcar entre essas diferentes instâncias e dimensões. (OLIVEIRA; SGARBI, 2008, p. 72)

A partir deste entendimento, os referidos autores defendem que o cotidiano não pode mais ser compreendido por noções de espaço e de tempo que estejam dissociadas dos espaços de produção e, muito menos, sejam entendidas como o *lócus* da repetição de ações do dia a dia, como se o cotidiano fosse o mero resultado da produção do conhecimento de senso comum. Na contramão dessa perspectiva, os autores nos mostram que o cotidiano assume uma relevante dimensão de *lócus* de vários entrecruzamentos dos diferentes espaços e tempos da vida social. Concluem, em seu raciocínio, que o cotidiano “é o *espaçotempo* da complexidade da vida social, na qual se inscreve toda produção de conhecimento e práticas científicas, sociais, grupais, individuais” (OLIVEIRA; SGARBI, 2008, p. 72).

Ao tratar da não vivência da escola no curso de Letras, Jerusa entende o PIBID como um espaço de produção de experiências que ajudam a compreender os sentidos de sua formação, a partir do cotidiano escolar. As aprendizagens ocorrem em um ato relacional, que faz emergir os sentidos do Programa a partir da consideração que, uma vez inserido na licenciatura, o PIBID supre a carência formativa do professor, que não teve, fora do Programa, a mesma vivência do cotidiano escolar que ele oportuniza. Assim nos diz a bolsista:

O PIBID está me ajudando muito, porque o que eu não vivi na sala de aula, durante o curso de Letras, eu agora estou vivendo e experimentando. Aprendo a ser professora tanto quanto com a professora da escola como também vendo os alunos. Então, para mim, está sendo muito gratificante e eu estou aprendendo com tudo isso. Porque essa lacuna, que ficou em aberto, eu acredito que esteja assim suprido um pouco no PIBID. (Jerusa, entrevista narrativa, 2016)

De modo semelhante ao que entendem Alves e Garcia (2000), o cotidiano escolar permite que as teorias aprendidas na formação em licenciatura sejam atualizadas, outras vezes confirmadas, em alguns ca-

sos, não dando conta do que acontece, e tudo isso provoca a busca de outras explicações teóricas e de outras formas de pensar sobre o que ocorre entre alunos e professores, pois estes têm a função de ensinar e aqueles de aprender. No caso dos professores em formação, o cotidiano da escola os ajuda a pensar as teorias que aprendem na universidade e a desenvolvê-las a partir daquilo que o conhecimento da escola lhes faculta. Nesse contexto, o conhecimento de como a escola se organiza e funciona faz o licenciando elaborar outra visão sobre esse espaço, que deixa de ser visto em uma ótica de aluno e passa a ser visto por um professor em formação, o que instaura um processo identitário que faz cada compreender como a docência se constitui experiencialmente no contexto de seu desenvolvimento na escola.

A participação em ações e práticas organizativas do trabalho docente é a forma que Karine encontra de se reapropriar do espaço organizado pelas técnicas da produção sociocultural da escola, que sempre teve enquanto foi aluna, mas que, agora, passa a ocupar um novo papel, o de professor em formação. Isso implica dizer que o cotidiano escolar se redimensiona para a bolsista como um outro modo de conceber a docência em suas características formativas. Instaura-se uma nova *arte de fazer* e de compreender a escola e o seu cotidiano, que se origina de percepções e observações evidenciadas pela preocupação que passa a ter com os aspectos do baixo desempenho.

Isso sugere que a bolsista passa a desenvolver uma forma de pensar sobre como o professor lida com essas situações e dilemas da educação. Esse é um movimento reflexivo, que não acontece em uma lógica repetitiva, como se assim fosse o cotidiano da escola. As realidades vão sendo tecidas segundo a ótica experiencial de estar inserido no cotidiano escolar pelo PIBID, o que significa ser professor em fase de formação, mas em uma atuação que precisa se inserir no cotidiano da escola, enfrentando, pensando, criando e modificando, cada um a seu jeito, os sentidos sobre o ser docente no cotidiano escolar e de como nesse âmbito a ideia do ser professor se constitui em uma cultura marcada pelo processo histórico de pluralização dos sentidos da docência.

Em um trecho de seu memorial, Karine nos fala sobre os sentidos de estar no PIBID. Assim ela reflete:

*Tenho tal visão porque estar no PIBID é viver a escola.
Conheço as turmas que trabalho como a palma da*

mão. Também tem atividades que, vez ou outra, não saem como o planejado, mas a interação e o desenvolvimento em sala é diferente. É como se nas turmas que estou no PIBID eu me sentisse, realmente, parte do cotidiano escolar. (Karine, memorial de formação, 2016)

Estar no PIBID significa viver a escola, em seus aspectos organizativos, sobretudo relativos ao desenvolvimento de práticas do ser docente. Pensar nessa lógica é pensar que esse cotidiano faculta, dentre tantas coisas, a preocupação de como o ensino de fato acontece na escola e como dele se produzem reflexões e novas experiências, tendo em vista desenvolver outras formas de ensinar e de pensar, ou seja, como o ensino provoca o licenciando a reviver experiências sobre os diferentes modos de fazer a iniciação à docência, no cotidiano escolar. A respeito do cotidiano de ensino, Jonas assim pondera:

Outro aspecto que tem me despertado interesse é o fato de o PIBID e a vivência com a escola impulsionarem em mim verdadeira preocupação com o ensino em sala de aula. Depois do PIBID, minha visão acerca do ensino ficou mais sensível [...]. Nesse sentido, percebo-me nesse processo de busca de práticas pedagógicas para o meu futuro ofício de docência e assim vou entendendo esse funcionamento como um mecanismo de amadurecimento, que não me deixa pronto para encarar os desafios da profissão, mas que, certamente, me instrumentaliza para enfrentar as dificuldades do ser professor com mais capacidade e segurança. (Jonas, entrevista narrativa, 2016)

O ensino é entendido como base do ofício docente. Em sua compreensão, o licenciando utiliza-se de expressões para demarcar o trabalho docente, tais como: ofício, práticas pedagógicas, ensino e docência. Isso parece evidenciar o modo como ele compreende o trabalho docente e o vê em diferentes abordagens e perspectivas. Se para alguns isso pode ser indicativo de confusão, pensamos que seja o resultado de um processo de reflexão e de aprendizagem em que o licenciando vai se apropriando de termos que têm direta relação com a profissão docente. O curioso a se observar é que a consciência crescente de Jonas sobre a profissão docente vai lhe fornecendo pistas e formas de pensar em si próprio, como um sujeito que está em plena formação e que precisa compreender os diferentes atributos que tem

um professor. Com isso, segundo suas próprias palavras, terá condições de desenvolver uma atividade docente que seja fruto das dimensões de realidade onde ela acontece. Isso implica o entendimento de que os índices de qualidade do trabalho do professor são aferidos pela apropriação que este faz de experiências e da própria produção de experiências, em sala de aula, em uma dimensão real e não fictícia. Não se trata de simular o ensino, mas de se inserir em um cotidiano em que se pode evidenciar e experimentar o ensino nos contextos reais de seu desenvolvimento.

Todo esse movimento formativo e reflexivo sugere haver, como nos diz Jonas, um amadurecimento da compreensão sobre a docência. Esse fato não pretende tornar o licenciando apto, capaz de enfrentar os desafios da profissão, mas lhe permite desenvolver as condições mínimas necessárias à lida com as dificuldades inerentes à profissão docente.

Segundo essa lógica, vemos que o PIBID insere o licenciando no cotidiano escolar para que ele desenvolva a aprendizagem do ser docente. Nessa aprendizagem e nos processos de identificação com a profissão, entendemos a produção identitária. Mas, ao ter uma visão mais sensível do ensino, a partir do Programa, em dimensões reais do/no cotidiano escolar. Para Jonas, essas dimensões passam a ter significado, revelando que os processos de aprendizagem, tanto para o professor em formação quanto para os alunos da escola básica, precisam ter sentido para aquele que aprende. Assim, a aprendizagem deve ter uma relação direta com aquilo que já se sabe de algo e como esse algo vai ser ressignificado a partir do que se aprende (AUSUBEL, 1982).

Para este autor, a aprendizagem significativa é aquela em que ideias expressas simbolicamente interagem de maneira substantiva e não-arbitrária com aquilo que o aprendiz já sabe. Segundo Ausubel (1982) de maneira substantiva quer dizer não-literais, não ao pé-da-letra. Por isso a aprendizagem significativa é tecida e constituída na experiência e reflexão do próprio sujeito, como faz Jonas no Programa. O autor também explica o termo não-arbitrária, mostrando que isto significa que a interação não é com qualquer ideia prévia, mas sim com algum conhecimento especificamente relevante já existente na estrutura cognitiva do sujeito que aprende. E neste caso o conhecimento pré-existente para o licenciando é aquilo que ele já sabe sobre o que significa a profissão docente e como ela é desenvolvida no cotidiano escolar.

Trazendo à tona os sentidos da docência, a partir de sua trajetória de vida, do processo formativo na licenciatura e, nele, as experiências do cotidiano escolar por meio do Programa, o bolsista é mobilizado por uma aprendizagem sobre a docência que lhe permite articular os conhecimentos oriundos de sua formação ao contexto prático da sala de aula. Nesse sentido, a aprendizagem sobre a docência gera um lugar de significação sobre as “artes do fazer” docente na escola, que, dentre tantas coisas, precisa levar em consideração as razões e os modos deste fazer.

Assim é que, como pensa Josso (2004), entendemos que a narrativa (auto)biográfica se instaura como uma forma de dizer a nós mesmos os modos como nos apropriamos do que já conhecemos para produzir novas aprendizagens. Da mesma forma, segundo Ausubel (1982), estas apropriações passam a ser significativas por adquirirem um novo sentido, a partir do que já se sabia. A experiência produzida no cotidiano ganha, então, centralidade nesse processo, que, no caso de Jonas, é vista como formadora, um divisor de águas que, desde o cotidiano escolar, lhe apresenta a constituição da profissão docente em suas dimensões reais. Assim:

Começamos a perceber que o que faz a experiência formadora é uma aprendizagem que articula, hierarquicamente: saber-fazer e conhecimentos, funcionalidade e significação, técnicas e valores num espaço-tempo que oferece uma oportunidade de uma presença para si e para a situação, por meio de uma pluralidade de registros. Se a abordagem biográfica é um meio para observar um aspecto central das situações educativas, é porque ela permite uma interrogação das representações do saber-fazer e dos referenciais que servem para descrever e compreender a si mesmo no seu ambiente natural. Para perceber como essa formação se processa, é necessário aprender, pela experiência direta, a observar essas experiências das quais podemos dizer, com mais ou menos rigor, em que elas foram formadoras. (JOSSO, 2004, p. 39)

A narrativa que Jonas constrói revela a compreensão de suas experiências formadoras no PIBID, mostrando para si mesmo de que maneira o cotidiano escolar o faz ter clareza sobre a formação para a docência, constituindo-se a partir do que ele já guardava em suas lembranças sobre o ser professor. Nesse esquema reflexivo, a condição biográfica faz com que ele perceba o modo como elabora questões sobre a profissão

docente, revelando como o saber-fazer se apresenta em conhecimentos que vão sendo ressignificados, no cotidiano escolar, em um processo significativo de aprendizagem, conforme já dito, elaborado por ideias expressas simbolicamente que interagem, de maneira substantiva e não-arbitrária, com aquilo que o aprendiz já sabe. Esse esquema, conforme nos assevera Josso (2004), é compreendido como a forma que o sujeito tem de produzir experiências, em seu ambiente natural de formação, mas que carrega em si o poder da observação de tantas outras vivências que o fazem atribuir novos sentidos e significados às experiências, gerando a concepção de que essas experiências são formadoras. E assim o são, pois desenvolvem um processo de aprendizagem que, para quem aprende (neste caso, os licenciando), é significativo, na medida em que são experiências formadoras, pois tecidas em uma dimensão da subjetividade do sujeito, bem como em numa temporalidade que se adapta aos ritmos de compreensão fenomenológica da docência, que cada um é capaz de produzir, em seus percursos formativos, logo em sua trajetória de vida e formação.

A posição de criticidade também surge como um elemento de identificação do papel do professor, que se desenvolve como apreensão dos contextos, reais e naturais (JOSSO, 2004), em que a formação acontece. Neste caso, é no cotidiano escolar em que se produzem as experiências, que, para o bolsista, são vivenciadas na escola, ao longo de sua participação no Programa. Essa compreensão revela que o PIBID cumpre um papel formador e, também motivador, a partir de experiências vivenciadas no cotidiano escolar que demandam a produção de aprendizagem significativa sobre a profissão docente.

Considerações

O estudo mostrou que a abordagem (auto)biográfica foi relevante para que se pudesse compreender que o ato de narrar sua própria história de formação constitui-se para os licenciandos como um momento em que a reflexão se instaurou como forma do sujeito compreender a si mesmo e ao outro, na relação que se estabelece na e pela linguagem. Assim, as entrevistas, tanto como os memoriais, foram significativas para que as experiências de formação no PIBID pudessem ser registradas, desvelando os sentidos que atribuem a cada experiência. A narrativa demarcou um lugar onde o sujeito organizou sua compreensão do

percurso formativo no PIBID, em um constante movimento de reflexão e autorreflexão, focalizando as experiências produzidas no cotidiano e na própria iniciação, e revelando como todo esse percurso tem relação com a produção de sua identidade docente.

O trabalho revelou, ainda, que, no cenário do PIBID, o conceito de formação é concebido epistemologicamente como um movimento reflexivo de compreensão da profissão docente, sendo entendido a partir da inserção dos licenciandos no contexto da escola e da apreensão das dinâmicas do trabalho docente, estruturado em práticas organizativas que levam em consideração a escola e o seu cotidiano. Nesta direção, o estudo evidenciou que a formação é um processo gerado pelo constante movimento de construção e reconstrução das aprendizagens pessoais e profissionais, que se fazem e refazem nas experiências do sujeito. Nessa lógica, os processos formativos se relacionam com a construção da identidade, em uma dimensão de consciência e autoconsciência que permite ao sujeito entender e compreender a sua trajetória de vida e formação.

Por meio do PIBID foi possível fazer um movimento de reflexão sobre a docência, como forma de se assumir a ideia de que as experiências precisam ser narradas e entendidas, a partir das ações que cada sujeito faz ao falar de si e de como pensa e age no Programa. Essa possibilidade se evidenciou, dentre outras razões, porque as narrativas universalizam experiências, revelando as influências que são frutos das relações estabelecidas no âmbito da prática escolar. Foi a partir da socialização, na escola e em seu cotidiano, que o licenciando no PIBID foi construindo e percebendo como as experiências do ser professor emergiram como possibilidade de reflexão e constituição dos processos identitários que tiveram, no Programa, uma motivação pela inserção no cotidiano escolar. Esse esquema reflexivo sugere ser o PIBID um modo epistemológico de desenvolver aprendizagem da docência, em que a inserção no cotidiano escolar assume papel relevante no processo de formação inicial de professores.

Referências

ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite et al. (Orgs.) **A invenção da escola a cada dia**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

AUSUBEL, David P. **A aprendizagem significativa**: a teoria de David Ausubel. São Paulo: Moraes, 1982.

BRASIL. Ministério da Educação – **Proposta de Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica em Nível Superior**. Parecer CNE/CP nº 009/2001 e Resolução CNE/CP nº 1/2002 Brasília, maio de 2002.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: 1. Artes de fazer. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias. (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde/Depart. de Recursos Humanos da Saúde/Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988. p. 17-34.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. Tradução de João Wanderley Geraldi. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 01-11, 2002.

NÓVOA, António; FINGER, Matthias. (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

NÓVOA, António. Nada substitui um bom professor: propostas para uma revolução no campo da formação de professores. In: GATTI, Bernadete Angelina et al. (Orgs.). **Por uma política nacional de formação de professores**. São Paulo: Unesp, 2013. p. 189-203.

OLIVEIRA, Inês Barbosa; SGARBI, Paulo. **Estudos do cotidiano e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

OLIVEIRA, Inês Barbosa. Currículos praticados em tempos de globalização: o cotidiano escolar e seus condicionantes na criação de alternativas emancipatórias. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa. (Org.) **Práticas cotidianas e emancipação social**: do invisível ao possível. Petrópolis, RJ: DP et Alii, 2010.

SILVA, Fabrício Oliveira da. **Formação docente no PIBID**: Temporalidades, Trajetórias e Constituição identitária. 2017. 220f. Tese (Doutorado em

Educação) Faculdade de Educação, Universidade do Estado da Bahia,
Salvador, 2017.

Recebido: Outubro/ 2018

Aceito: Março/ 2019

“Se eu tivesse estudo eu não tinha sofrido tanto”: saberes e memórias de idosos analfabetos

Eraldo Carlos Batista¹

Rosilda França Lima²

RESUMO

No presente estudo teve-se como objetivo compreender os fatores que levaram pessoas da terceira idade a terem sua escolaridade usurpada e como a sua leitura de mundo contribui para preservar seus saberes e suas memórias com altivez. Como recurso metodológico, utilizou-se uma abordagem qualitativa do tipo descritiva. Os participantes foram três idosos integrantes do Centro de Convivência do Idoso de um município da Zona da Mata do Estado de Rondônia. As informações foram coletadas por meio de entrevistas estruturadas e analisadas seguindo as orientações da Análise de Conteúdo. Em relação ao aporte teórico, o presente estudo apoiou-se em autores como Bosi (2014), Beauvoir (1970), Freire (2015), entre outros. A partir dos relatos foi possível identificar cinco categorias temáticas: 1) a pobreza como marcador social determinante ao analfabetismo; 2) a exclusão familiar com a dimensão no convívio e no relacionamento; 3) o analfabetismo como fator determinante para a exclusão social; 4) os sonhos e as experiências de vida como elementos de enfrentamento ao analfabetismo; 5) e o envelhecimento e sua relação com as novas tecnologias. Conclui-se que a exclusão social do idoso acontece de forma velada e que os conhecimentos de mundo adquiridos com o passar da idade não recebem reconhecimento por parte dos familiares e da comunidade em que este se encontra inserido.

Palavras-chave: Idoso. Analfabetismo. Exclusão social.

1 Doutor em Psicologia Social pela Pontifícia Universidade Católica-PUCRS. Professor da Universidade Federal de Rondônia – UNIR, Departamento de Educação do Campus de Rolim de Moura – RO. Email; eraldo.cb@hotmail.com

2 Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Rondônia. Email; rosilda.f1979@gmail.com

“If I had studied I wouldn’t have suffered so much”: knowledge and memories of illiterate elderly people

ABSTRACT

The purpose of this study was to understand the factors that led people in the elderly people to have their schooling usurped and how their reading of the world contributes to preserving their knowledge and their memories with haughtiness. As a methodological resource, a qualitative approach of the descriptive type was used. The participants were three elderly participants of the Center for the Cohabitation of the Elderly in a municipality of Zona da Mata in the State of Rondônia. The information was collected through structured interviews and analyzed according to the Content Analysis guidelines. As a theoretical contribution, the present study was supported by authors such as Bosi (2014), Beauvoir (1970), Freire (2015) and others. From the reports it was possible to identify five thematic categories: 1) poverty as a social marker that determines illiteracy; 2) family exclusion with the dimension of socializing and relationship; 3) illiteracy as a determining factor for social exclusion; 4) dreams and life experiences as elements of coping with illiteracy; 5) and aging and its relationship with new technologies. It is concluded that the social exclusion of the elderly occurs in a veiled way and the knowledge of the world acquired with the passing of the age has not apprehended by the relatives and the community in which it is inserted.

Keywords: Elderly. Illiteracy. Social exclusion.

“Si yo tuviera estudiado, no sufriría tanto”: conocimientos y memorias de ancianos analfabetos

RESUMEN

En el presente estudio tuvimos como objetivo comprender los factores que hicieron con que personas de la tercera edad tuvieran su escolaridad usurpada y como su lectura de mundo contribuyó para la preservación de sus conocimientos y sus memorias con la cabeza erguida. Como recurso metodológico, se utilizó un abordaje cualitativo del tipo descriptivo. Los participantes fueron tres ancianos integrantes del Centro de Convivencia

del Anciano de un municipio de la región llamada *Zona da Mata*, del Estado de Rondônia. Las informaciones fueron recogidas por medio de entrevistas estructuradas y analizadas de acuerdo con las orientaciones del Análisis de Contenido. Con relación al aporte teórico, este estudio se apoyó en autores como Bosi (2014), Beauvoir (1970), Freire (2015), entre otros. A partir de los relatos fue posible identificar cinco categorías temáticas: 1) la pobreza como marcador social determinante del analfabetismo; 2) la exclusión familiar con la dimensión en la convivencia y en el relacionamiento; 3) el analfabetismo como factor determinante para la exclusión social; 4) sueños y experiencias de vida como elementos de enfrentamiento al analfabetismo; 5) y el envejecimiento y su relación con las nuevas tecnologías. Se concluye que la exclusión social del anciano sucede de manera velada y que los conocimientos de mundo adquiridos con el avance de la edad no son apreciados por la familia ni por la comunidad en que vive el anciano.

Palabras clave: Anciano. Analfabetismo. Exclusión social.

Introdução

Ao longo da história, a educação apresenta vários saltos e sobressaltos para redefinir como seriam as formações do seu público-alvo. Entretanto, existe uma adequação no que tange à capacitação técnica para suprir as particularidades do mercado capitalista. Assim, ao pontuar sobre o processo histórico educacional, fez-se necessário um recorte que se mostrou relevante para indicar alguns aspectos que parecem ser característicos da educação para a terceira idade. Portanto, é preciso considerar que o envelhecimento é um processo social vital, multifacetado e progressivo que ocorre ao longo do curso da vida, e a velhice é o estado de ser velho dentro de contextos sociais e políticos (MOTA; OLIVEIRA; BATISTA, 2017).

Na atualidade, o idoso sofre com o estereótipo da palavra “velho”, relacionando as pessoas da terceira idade a coisas antigas, antiguidade, que não têm nenhuma serventia, sendo muitas vezes excluído do meio social em que vive, isolado da família e dos amigos, o que compromete o seu bem-estar. Explicam Benitez, Wegner e Streck (2012, p. 224) que “os idosos associam a ideia da velhice com a ‘boa idade’, alegando que ser velho ou estar na velhice depende da cabeça e do comportamento de cada um.”

Diante de tal fato, o idoso teme ficar sozinho e ter sua saúde comprometida, como pontuam Montañés et al. (2012, p. 67-68): “os temores mais frequentes são: a solidão e o isolamento, a saúde e a doença, a perda de memória, a dependência de outro, a insegurança, a economia e a incerteza perante o futuro e a morte.” Entretanto, vale lembrar que o fator idade pode agregar muitas coisas positivas no âmbito social e no trabalho, uma vez que seu conhecimento de mundo e suas memórias são uma verdadeira relíquia, devendo ser preservada e compartilhada. Contudo, o analfabetismo é uma condição social e afeta de modo significativo a vida da pessoa.

Dessa maneira, o presente estudo foi norteado pelas seguintes questões: quais os efeitos do analfabetismo no decorrer da vida cotidiana a partir da perspectiva dos idosos que frequentam o Centro de Convivência do Idoso de uma cidade da Zona da Mata do Estado de Rondônia? E como a sua leitura de mundo contribui para preservar suas memórias e saberes populares? Para responder a tais questionamentos, objetivou-se compreender os motivos que levaram pessoas da terceira idade a terem sua escolaridade usurpada e como a sua leitura de mundo contribui para preservar seus saberes e suas memórias com altivez.

Analfabetismo e educação na terceira idade

Considerando a importância de pensar na temática do idoso analfabeto nos dias atuais, parte-se da busca histórica das discussões acerca da educação para o público da terceira idade, que perpassa timidamente nos registros formais. Segundo Freire (2015, p. 93), as pessoas que são privadas da educação precisam se libertar:

O que nos parece indiscutível é que, se pretendemos a libertação dos homens não podemos começar por aliená-los ou mantê-los alienados. A libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mistificante. É práxis, que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo.

Assim, o analfabetismo está diretamente ligado a uma educação dual entre as classes mais favorecidas e as famílias da classe trabalhadora, em que a segunda geralmente era constituída de um número grande

de membros, pois se precisava que os filhos mais velhos adentrassem muito jovens no mercado de trabalho, em uma busca constante pela sobrevivência.

Destaca-se que esse pressuposto do trabalho sistematizado se encontra nas ligações sociais, e é usado constantemente como recurso de controle das classes menos favorecidas. Conforme Frigotto (2006, p. 242), “o pressuposto básico é que o trabalho é a categoria ‘ontocriativa’ da vida humana, e o conhecimento, a ciência, a técnica e a tecnologia e a própria cultura são mediações produzidas pelo trabalho na relação entre os seres humanos e os meios de vida.”

À vista disso, é relevante salientar que o analfabetismo no Brasil está presente desde sua invasão e ocupação. A história brasileira sempre percorreu uma trajetória de exclusão escolar, pois a educação era privilégio de alguns grupos sociais. Dessa maneira, Lourenço Filho (2000, p. 117) ressalta que “o movimento de ensino de adultos começou, em fins do século XVII, pelas escolas dominicais e escolas noturnas, ligadas, na sua maioria, a corporações religiosas e com o programa restrito à alfabetização.” Assim, o Brasil implantou por vários programas de alfabetização de adultos ao longo dos anos.

Na década de 1940, a educação de jovens e adultos começa a ganhar um novo incentivo governamental para os analfabetos maiores de 18 anos. O MEC, em 1964, cria o Programa Nacional de Alfabetização (PNA) em seu artigo 1º, como força de Lei, no qual a determinação da utilização do método de Paulo Freire era a base do trabalho com jovens e adultos analfabetos. Conforme Paiva (2003), já se aproximando da década de 1970, entra em ação o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), criado pela Lei n. 5.379, de 15 de dezembro de 1967, no período da Ditadura, com a intenção de controlar a ordem social, especializar a mão de obra para atender à crescente modernização industrial. De acordo com o Parecer CNE/CEB n. 11:

Até meados da década de 80, o MOBRAL não parou de crescer, atingindo todo o território nacional e diversificando sua atuação. [...] O volume de recursos investido no MOBRAL não chegou a render os resultados esperados, sendo considerado um desperdício e um programa ineficiente por planejadores e educadores, e os intelectuais o tinham como uma forma de cooptação aligeirada. Foi até mesmo acusado de adulteração de dados estatísticos. Longe de tomar

como princípio o exercício do pensamento crítico, tais ações implicavam uma concepção benfazeja do desenvolvimento para os “carentes” (BRASIL, 2000, p. 47).

Com o fim da Ditadura e a democratização do País sendo retomada, a Constituição Federal de 1988 deliberou em seu Artigo 208 que “o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I – ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria.” (BRASIL, 1988, p. 108). Assim, a legislação ampara a educação de jovens e adultos.

Ao longo da história do Brasil, o analfabetismo sempre está em pauta, sendo um desafio para os governantes. Os prazos estabelecidos pelos organismos internacionais para seu fim não foram atingidos, pois de fato o Estado não consegue implantar um programa que realmente funcione. O Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais relata claramente sobre os direitos das pessoas idosas, dentre eles, o direito à educação e à cultura. Por meio de declaração escrita, recomenda que esse direito seja atingido a partir de dois ângulos diferentes e complementares: “o direito das pessoas idosas a se beneficiar de programas educativos; e pôr os seus conhecimentos e experiência à disposição das gerações mais jovens.” (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1999 apud DÁTILLO; CORDEIRO, 2015, p. 139).

Tratando-se do primeiro ângulo, defende que os Estados Partes devem considerar que:

[...] as pessoas idosas deveriam poder aceder a programas de educação e formação adequados e, portanto, com base na sua preparação, capacidades e motivação, deveriam poder aceder a diversos níveis de educação mediante a adoção de medidas adequadas no que se refere à alfabetização, educação permanente, acesso à universidade, etc. (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1999 apud DÁTILLO; CORDEIRO, 2015, p. 139).

No que está relacionado ao segundo ângulo, propõe o desenvolvimento de:

[...] programas para pessoas idosas, não estruturados, baseados na comunidade, e orientados para o lazer, com a finalidade de desenvolver um sentido de au-

tossuficiência e de responsabilidade da comunidade. Tais programas deveriam contar com o apoio dos governos nacionais e das organizações internacionais. (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1999 apud DÁTILLO; CORDEIRO, 2015, p. 139).

O referido documento salienta sobre a relevância da experiência de vida da pessoa idosa, pois:

[...] não esquece e valoriza o conhecimento e experiência das pessoas idosas, sugerindo que se deveria criar “programas de educação nos quais as pessoas idosas sejam os professores e transmissores de conhecimentos e de valores culturais e espirituais. [...]” (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1999 apud DÁTILLO; CORDEIRO, 2015, p. 139).

No decorrer do ano 1999, este foi declarado pela Organização das Nações Unidas (ONU) o Ano Internacional das Pessoas Idosas, sendo divulgado um documento sobre o envelhecimento, no âmbito dos direitos econômicos, sociais e culturais, que com os relevantes documentos da ONU, salienta que os idosos têm direitos específicos e “bem determinados que devem ser tão respeitados como todos os outros direitos humanos” (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1999 apud DÁTILLO; CORDEIRO, 2015, p. 134).

É visível que o Estado organizou medidas paliativas para atender à pressão dos órgãos internacionais como ONU e Banco Mundial. Assim, na busca para solucionar o problema do analfabetismo entre os jovens e adultos, os idosos são incluídos de forma camuflada, pois não são citados. Entre muitos programas que não conseguem esse êxito, está o Programa Brasil Alfabetizado, lançado pela Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo, que tinha como objetivo erradicar o analfabetismo em um curto prazo de tempo. Vale lembrar que

[...] o Brasil Alfabetizado, como as iniciativas anteriores, foi apresentado pelos discursos dominantes como a via de solução para o analfabetismo que no início do Século XXI ainda atingia aproximadamente 15 milhões de brasileiros. Constituiu-se, assim, em mais de um entre muitos processos de distribuição de ilusões relativas ao âmbito da educação empreendido pelas forças dominantes em atendimento à permanente necessidade de construção e manutenção de hegemonia. (RUMMERT; VENTURA, 2007 apud PUPO, 2011, p. 41).

Ainda segundo Rummert e Ventura (2007 apud PUPO 2011, p. 43), com a oferta de programas apresentados como rodízio para solucionar as mazelas da educação nessa conjectura, outro Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) é implantado a partir do Decreto nº. 5.840, de 2006. O Programa possui caráter de formação inicial e continuada com a redução da carga horária. O autor afirma sobre o PROEJA que

A redução da carga horária de cursos na modalidade EJA com relação aos mínimos estabelecidos em lei para a educação regular não deve ser uma imposição, mas sim uma possibilidade. O sentido de tal possibilidade está no pressuposto de que os estudantes da EJA são sujeitos de conhecimento, com experiências educativas formais ou não, que lhes proporcionaram aprendizagens a se constituírem como pontos de partida para novas aprendizagens quando retornam à educação formal. Limitar a carga horária dos cursos a um “máximo” é, na verdade, admitir que aos jovens e adultos trabalhadores se pode proporcionar uma formação “mínima”. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005 apud PUPO, 2011, p. 42).

Sendo inegável o avanço da educação ao longo dos anos para o público de jovens e adultos (entre eles estão os idosos), nos termos legais, apresenta-se uma educação básica e de qualidade, devendo atender a todos, sem exclusão. Nesse sentido, o Estado tem se aliado às organizações sociais:

[...] as políticas públicas em curso tendem a deslocar a escolarização de jovens e adultos para o terreno dos programas assistenciais que visam atenuar os efeitos perversos da exclusão social. Nesse deslocamento, a responsabilidade pública pela oferta de educação básica à população jovem e adulta vem sendo progressivamente transferida do aparato governamental para a sociedade civil, especialmente por meio de estratégias de convênio com as mais variadas organizações sociais (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 39).

No entanto, o Estado não atua de forma plena para colocar fim na desigualdade, pois, mesmo que os direitos estejam prescritos nos fundamentos dos termos legais, não são cumpridos de forma integral, conforme explica Paiva (2006 apud PUPO, 2011, p. 43):

Dados quantitativos de população e de escolaridade não deixam dúvidas sobre o não-cumprimento do direito, e nenhuma garantia jurídico-legal tem sido suficiente para alterar a sistemática ruptura com o dever da oferta, por parte dos poderes públicos, organicamente, nos sistemas de ensino. Mas a proclamação dos direitos é feita em textos legais, programas, projetos, pareceres, documentos. Não é, portanto, por falta da letra, nem da lei, nem de outros usos da cultura escrita, que o direito não se faz prática, mas principalmente porque o contexto em que se promove e se defende esse direito é fortemente desigual, produtor de exclusões, porque o mundo em que é reivindicado se rege pela ideologia do capital, para o qual a desigualdade é fundamento, e não a equidade.

Nesse sentido, a educação tem se tornado como um clichê para arrebatam votos com falsas promessas em campanhas políticas. Cada vez mais se abre um fosso entre sujeitos que necessitam vender sua força de trabalho para se manterem dignamente e o Estado, que se desobriga da educação cada dia mais, criando uma escolarização precária e decadente mantida por uma cortina de fumaça.

Nas últimas décadas, o número de idosos tem aumentado, segundo o censo demográfico. Conforme demonstra Areosa (2012), nos últimos anos já chegam a quase 20 milhões de brasileiros com mais de 60 anos (crescimento de 10,5% do total da população brasileira em 2007). Ainda de acordo com a referida autora, estima-se que em 2025 o Brasil terá 30 milhões de pessoas com mais de 60 anos, aproximadamente 15% da população, e o País será o 6º em número de idosos.

Os direitos aos idosos estão assegurados na Constituição Federal e no Estatuto do idoso; porém o acesso a eles é restrito, e a exclusão é evidentemente marcante, principalmente na educação na qual não há um ensino pensado para contemplar as necessidades desses sujeitos. O que se entende é que as mazelas existentes na constituição educacional das pessoas de terceira idade estão relacionadas a um sistema excludente, a um governo impotente e a uma sociedade que, infelizmente, não aprendeu a valorizar seus povos e raízes.

Dessa maneira, a importância deste estudo está na compreensão do impacto do analfabetismo na velhice a partir do olhar do idoso durante sua trajetória de vida, em uma sociedade letrada, que cada vez mais valoriza o conhecimento formal como indispensável para a inserção no mercado de trabalho.

Caminhos metodológicos percorridos

O presente estudo insere-se na abordagem qualitativa de método descritivo, a qual é defendida por Minayo (2010) como método que se aplica ao estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produtos das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmos, sentem e pensam.

Participaram do estudo três idosos que integram o Centro de Convivência do Idoso com idades a partir de 60 anos. Quanto ao tipo de amostragem, foi utilizada a abordagem por conveniência, na qual “[...] o pesquisador seleciona os elementos a que têm acesso, admitindo que estes possam, de alguma forma, representar o universo” (GIL, 2008, p. 94).

Os critérios de inclusão na presente pesquisa consistiram em que os idosos necessitavam ter idade igual ou superior a 65 anos, serem considerados integrantes do Centro de Convivência do Idoso de um município da Zona da Mata do Estado de Rondônia e analfabetos. Foram excluídos os idosos com incapacidade física, emocional e psicológica para responderem aos instrumentos.

No presente estudo, utilizaram-se como instrumentos um formulário com questões elaboradas pelos pesquisadores e uma entrevista semiestruturada com 15 questões. Para Lakatos e Marconi (2008, p. 278), a entrevista é “uma conversação efetuada face a face, de maneira metódica, que pode proporcionar resultados satisfatórios e informações necessárias.”

Após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Rondônia, foi realizado o contato com a instituição, objetivando obter permissão para a realização do estudo. A partir da concordância do responsável pela instituição, foram solicitados os nomes dos idosos que frequentavam regularmente a Instituição e que se enquadravam aos objetivos da pesquisa. Em seguida, foi realizado o convite a eles para a participação na pesquisa e solicitada sua autorização por meio da leitura e assinatura do Termo de Assentimento. A aplicação da entrevista procedeu-se de forma individual e teve duração média de 50 minutos.

Foi realizada a transcrição dos dados levantados nas entrevistas e uma leitura minuciosa dos depoimentos, a fim de identificar os núcleos de sentidos que propiciassem a elaboração das categorias temáticas do estudo. Dessa forma, as análises do material investigado foram

realizadas seguindo as orientações da Análise de Conteúdo de Bardin (2011), a qual é permeada por diferentes fases, que se organizam em torno de três polos cronológicos: 1) a pré-análise ou a fase de organização, que tem por objetivo operacionalizar e sistematizar as ideias iniciais; 2) a fase da exploração do material, em que há o processo pelo qual os dados brutos são transformados sistematicamente e agregados em unidades, o que permite uma descrição exata das características pertinentes do conteúdo; e 3) a fase do tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

A pesquisa seguiu todas as recomendações éticas de acordo com a Portaria nº. 510/2016. O projeto foi submetido à avaliação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de Rondônia, recebendo o parecer favorável de nº. 2.585.935 e CAAE de n. 85121518.1.0000.5300. A participação dos indivíduos na pesquisa foi oficializada mediante a leitura e a assinatura do Termo de Assentimento (TA).

Análise das informações – o debruçar-se nas memórias: o que dizem os idosos

O preconceito em relação ao envelhecimento é decorrente de uma construção social no cerne de uma sociedade com padrões estereotipados; o idoso e suas ações e vivências são quase sempre deixados de lado, criando-se uma restrição no local onde se encontra inserido. Mais ainda, a partir das análises do conjunto de entrevistas realizadas com os idosos, pode-se investigar alguns elementos relacionados às respectivas falas na conjectura social causada pelo analfabetismo na vida cotidiana desses sujeitos.

Nesse contexto, as seguintes categorias temáticas foram elencadas: 1) a pobreza como marcador social determinante ao analfabetismo; 2) a exclusão familiar com a dimensão no convívio e no relacionamento; 3) o analfabetismo como fator determinante para a exclusão social; 4) os sonhos e as experiências de vida como elementos de enfrentamento ao analfabetismo; 5) e o envelhecimento e sua relação com as novas tecnologias.

Com a finalidade de manter o sigilo dos colaboradores, os nomes foram substituídos pela combinação de “C”, de colaborador, e de um número subsequente, correspondente à ordem em que foram realizadas as entrevistas.

A pobreza como marcador social determinante ao analfabetismo

De acordo com Berger e Luckman (2007), a sociedade, a identidade e a realidade cristalizam subjetivamente no mesmo processo de interiorização. Assim, para comprovar a veracidade de suas histórias, foi solicitado que os idosos descrevessem suas memórias relativas aos seus primeiros anos que se desencadeariam no processo de alfabetização. Foram obtidas as seguintes respostas:

[...] no meu tempo, leitura, os pais, sabe o que eles achavam que tinha que ser? A moça não podia ficar aprendendo muito a lê, não, que depois ficava escrevendo carta pra namorado [interferência na fala da colaboradora] Só ficava pensando nisso aí [...] [...] minha filha, não saia de casa... Saia de casa pra roça pra trabalhá... Pra escola, o pouquinho que elas aprenderam na escola... Igual que te falei... Ele falava assim: que menina muié não precisa dá estudo muito, não, senão só fica escrevendo carta pra namorado... Isso ele falava [...] Então, minhas fia aprendeu male male assiná o nome também [...] quase que nem eu mesmo... Não sabe quase nada.. Sabe um pouquinho ainda [...] (C1, informação verbal).

Na fala anterior, emergem do discurso do idoso as suas vivências e memórias de uma forma que a conservação de um tempo decorrido legitimasse a decorrência da subjetividade social de grupo. Essas narrativas, segundo Bosi (1994), mostram que o melhor da terceira idade revela-se em si mesmo, como subjetividade livre e conservação espiritual do passado, sem que lhe parecesse pertinente fazer intervir quadros condicionantes do teor social ou cultural.

Porém, no discurso anteriormente exposto, pode ser percebido que a reprodução social de gerações de uma mesma família contribuiu para uma realidade estática no campo do conhecimento científico e do desenvolvimento socioeconômico do sujeito. Nesse mesmo sentido, os outros colaboradores, diante das indagações, contaram como suas vidas foram afetadas pela falta de poder aquisitivo:

[...] toda a vida foi de classe pobre, pobre mesmo, e “como diz o outro” [conversa no fundo] necessitado... Nós necessitava de tudo, mais na época não existia esse negócio da gente tê... Não existia bolsa famia, não existia aposentadoria, não existia... Quem era pobre era pobre...

Pobre mesmo sem nada, né [...] Isso da pobreza, da miséria... É assim que fala, né? Às vezes você tinha vontade de come uma coisa boa que você via lá, mais, às vezes, você demorava um ano pra podê comprá um pedacinho daquilo pra comê [...] (C3, informação verbal).

A desigualdade social que afeta as classes menos favorecidas reflete um sistema que privilegia a elite brasileira ao longo de décadas. Dessa maneira, é negado aos oprimidos saciar suas necessidades com dignidade para sua sobrevivência e de sua família, como pode se observar no relato do entrevistado, o qual aponta em seu discurso a ausência do Estado na sua formação enquanto cidadã, fazendo valer a sua força de trabalho para suprir suas necessidades básicas, mostrando em suas palavras como os trabalhadores viviam de forma quase sub-humana. De acordo com Freire (2015, p. 108-109):

Mas, se dizer a palavra verdadeira, que é o trabalho, que é práxis, é transformar o mundo, dizer a palavra não privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens. Precisamente por isso, ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho, ou dizê-la para os outros, num ato de prescrição, com o qual rouba a palavra aos demais. [...] Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação reflexão.

Diante disso, para esses idosos a alfabetização teria uma relevância muito grande nas suas lutas pela sobrevivência, diante de situações adversas de um povo massacrado pelo sistema. Se a eles não tivesse sido negado o conhecimento historicamente acumulado pela humanidade, suas vidas poderiam ter sido transformadas não somente pelo trabalho, mas também pela ação e reflexão, pois somente hoje, com os longos anos e décadas que passaram, conseguem fazer uma análise plausível sobre sua trajetória histórica.

A exclusão familiar com a dimensão no convívio e no relacionamento

Quando indagados em relação à percepção que eles têm do tratamento das pessoas aos idosos, a resposta da primeira colaboradora foi expressada sobre o convívio familiar. De acordo com a entrevistada, o relacionamento é um tanto complicado com o neto. Durante os vários

momentos de sua fala, ela vai deixando nítido que a diferença de idade cria um fosso no relacionamento. Segundo Gomes e Pereira (2005 apud WICHMANN; COUTO; TOGNON, 2012), é no interior da família que se constroem as marcas entre as gerações, são observados valores culturais e se aprofundam os laços de solidariedade. Assim, a narrativa da entrevistada evidencia a complexidade das diferenças entre gerações no âmbito familiar:

[...] hoje em dia vou falá pra você... Eu vejo muito fora até próprio em casa... Porque eu tenho uns netos que vou fala pra você... A mãe ante de fechá a boca já tão retrucando... Eu acho isso muito duido... Porque meus fio, graças a Deus, igual eu falei pra você, meus fio nunca abriu a boca pra falá com a mãe, mais o pai dele quando a gente falava uma coisa eles abria a boca para responde... E hoje em dia eu vejo os neto faze isso... Retruca em cima [...] eu acho sei lá... O povo tá muito assim sem educação, não considera os pais, né... As pessoas de mais idade, né. Então eu vejo isso aí, eu acho, não sei se tô certa, mais... Eu acho que as falta de respeito com os idosos hoje em dia tem, né, muita mesmo [...] (C1, informação verbal).

Assim, foi percebido nos registros das falas dos idosos que as relações familiares agregam diferentes perspectivas em razão de sua heterogeneidade. Dessa maneira, Wichmann, Couto e Tognon (2012, p. 117) afirmam que “Toda família tem uma história, dentro da qual é estabelecido um nível de relacionamento com o ambiente, modificando-o e sendo modificado por ele.” Tratando das considerações elencadas pelos idosos, as histórias familiares têm em seu rol algo que vai além das divergências corriqueiras do cotidiano, a união, a ajuda mútua em uma adversidade imposta pela vida, assim como ressaltado na fala de outra idosa entrevistada:

[...] e essa menina minha fia... Mais toda a vida ela foi rebelde... Ixe Maria! Aquela ali só tem de gente o rastro porque tem o calcanhar pra traz... É minha fia, é... A bichinha é feroz! Ela sofreu um acidente em 2007... Eu fiquei com ela ali em Porto Velho. Foi quando eu conheci Porto Velho... E foi quando descobriu o meu problema eu volta pró Paraná e não vortei... Fiquei 58 dia com ela ali naquele hospital [...] aquela ali minha fia... Nasceu... Morreu e nasceu de novo [...] essa uma

eu não vejo nem ela e nem os filhos dela... Meu netinho [...] (C2, informação verbal).

Verifica-se no discurso dos idosos que o grupo familiar recorre a eles em situações de dificuldades, como: financeira, desemprego, enfermidades, mas eles nem sempre recebem o respaldo necessário quando precisam. Percebe-se nas narrativas dos idosos a falta de reconhecimento familiar, refletindo neles um descontentamento relacionado aos parentes mais próximos.

Por outro lado, o idoso entrevistado faz importante ressalva na sua fala em decorrência do tratamento estendido à terceira idade, que em algumas instituições eles são bem recebidos em outras nem tanto. Assim, comenta o idoso: “[...] olha rapaz, a pessoa idosa hoje vai do setor que ele vai... Procura os benefícios dele lá, em algum lugar; tem lugar que é bem tratado, tem uns que é massacrado, viu [...]” (C3, informação verbal).

Portanto, à luz do depoimento do idoso, as limitações da velhice aos olhos dos sujeitos geram o desrespeito nas ruas, no ônibus e em setores públicos e privados onde eles buscam ajuda.

O analfabetismo como fator determinante para a exclusão social

Nota-se no discurso dos idosos que o analfabetismo interfere na sua relação direta com o meio social em que está inserido. De acordo com Freire (2013, p. 16), “o analfabeto é o homem que não necessita ler, em outras, é aquele ou aquela a quem foi negado o direito de ler.” Contudo, infere-se no que se defendeu ao longo desta escrita que nenhuma pessoa é analfabeta por vontade própria; foram situações que privaram ou cercearam os sujeitos no seu ingresso no sistema educacional. São expressadas na fala da colaboradora as dificuldades de não saber ler e escrever:

[...] nossa eu sinto muito eu não ter leitura, sabe lê, escrevê, fazê as coisa assim... Sinto muito... Isso aí me faz muita falta [...] mudar, muda mais porque antigamente era diferente de hoje em dia, né... Igual ia fala sobre não sabe lê... Eu fui na escola, mais o tempinho que eu fui na escola não deu pra aprendê nada, parou as aula a gente morava no sítio, a gente foi pra... Não tinha como você ir pra rua... Morar na cidade os pais morava no sí-

tio, a gente trabalhava na roça, como vocês falaram aí... Ajuda os pais a cuidá dos mais novos... A minha mãe teve cinco: três filha mulher antes do filho homem [...] oportunidade também não teve de estudá... Eu perdi uma oportunidade... Isso aí eu rependo porque eu perdi; hoje em dia tudo depende da leitura [...] então! Eu perdi uma oportunidade, a minha vó queria que fosse pra uma cidade lá morá com parente dela pra mim estudá e eu perdi essa oportunidade... A gente é novo é bobo, né [...] e o pouquinho que eu fui não deu tempo de aprendê nada; logo parô a aula naquele lugá... Morava no sítio, a aula era no sítio, logo, logo acabô, não tinha professor [...] (C1, informação verbal).

Verificam-se, também, na narrativa da entrevistada, as dificuldades impostas pelo analfabetismo no decorrer de sua vida e no seu cotidiano, sendo reforçadas, em sua fala, as evidências de uma educação falha com uma finalidade de segregação entre as classes dominantes e pobres, roubando dos menos abastados o direito a uma vida digna e com melhores condições de trabalho. Segundo Freire (2013, p. 53), “[...] deve ser a compreensão crítica dos seres humanos como existentes no mundo e com o mundo.” A colaboradora expressa na sua fala a consciência da importância da educação para o processo que possa mudar suas ações e mundo:

[...] eu, eu, pra mim faz falta porque eu leio assim alguma coisa, mas não é toda coisa que... Depende da letra, uma letra de médico eu não entendo [...] isso aí pra mim faz falta porque se eu tivesse agora até que não faz muito não... E faz porque... Se eu tivesse... Uma pessoa que tivesse estudo, eu não tinha sofrido tanto no tempo de nova... Porque, né... Quando eu era nova, o que eu podia pegá outro emprego melhor; eu sabia fazê só o que minha mãe ensinou: lavá, passá, cozinhá, e o que meu pai ensinou trabalha na roça... Foi muito sofrido pra mim, né... Depois ainda meu marido não gostava de trabalhá... Era eu minha fia... O pai e mãe de meus fio [...] (C2, informação verbal).

Entretanto, a educação é tão incoerente com a velhice, pois somente se educa quem tem um pressuposto de aproveitamento para atender ao capitalismo. Isso é internalizado pelos idosos, propiciando a reprodução do discurso de que ele não estudou no tempo certo, agora

também não faz nenhuma falta. Assim, cita o colaborador: “[...] eu não tive oportunidade de estudá, e eu não tenho nenhum arrependimento não [...]” (C3, informação verbal).

Porém, na fala do entrevistado, pode ser percebido que ele não teve nenhum incentivo para estudar, nem por parte do Estado e nem da família; a exclusão educativa esteve presente decorrer de sua vida. Para ajudar a pensar sobre a justificativa do analfabetismo dos idosos no paradoxo da educação, traz-se Vieira Pinto (2005, p. 102-103): “[...] a sociedade nunca desperdiça seus recursos educacionais (econômicos e pessoais), apenas proporciona educação nos estritos limites de suas necessidades objetivas. Não educa ninguém que não precise educar.”

Dentro dos fatores de exclusão social a educação é o principal apontamento elencado pelos idosos. Durante as entrevistas, eles, ao mesmo tempo que falavam sobre sua história de vida, faziam breves reflexões acerca de seu passado, sobre as dificuldades que tiveram em decorrência da falta de oportunidade de estudar em uma escola regular. Para pensar sobre a inclusão social que abarca a todos os sujeitos, conta-se com a contribuição teórica de Freire (2000, p. 79): “Não sou apenas objeto da História, mas sou sujeito igualmente. No mundo da História, da cultura e da política constato não para me adaptar, mas para mudar.” No relato a seguir das colaboradoras a respeito das dificuldades encontradas por serem analfabetas, fica evidente a exclusão social:

[...] o momento de ocê precisá fazê uma coisa ii... Lê e responde alguma coisa... Lê... Eu não consigo fazê [...] um documento... Tudo, tudo, você tem que pôr o dedo é ... Tem que os outros assina... Se pode outra pessoa assiná... Isso é muito difícil pra gente... A gente sente muito a falta disso... Eu sinto que tem que confiar nele ali, né... Então, é muito difícil a gente não sabê [...] Isso! Dá pra mim i no banco não posso chegá lá e recebe que eu não sei mexe, eu tenho que esperá eles me atendê ou um filho tem que ir pra mim, né [...] (C1, informação verbal).

[...] minha fia, quando eu trabalhava de doméstica no Paraná, doente com quatro fio pequeno pra sustentá... Escola e tudo... O marido trabalhava não, de vez em quando vendia ferramenta... Cigarro, bebida e muié comia tudo o dinheiro dele. Além do que eu

ganhava, eu pagava no Paraná coisas na lojas que ele comprava pras fulana... Ele comprava, não pagava, vinha conta [...] (C2, informação verbal).

Em suma, as histórias narradas pelos idosos retratam o pano de fundo da sociedade arrasada pelo descaso do sistema público. Nessas narrativas os idosos descrevem as etapas de suas vidas e seus sofrimentos por não terem tido acesso à educação formal, denunciando a falta de uma política social que tivesse êxito no combate à miséria, bem como a falta de oportunidade.

Os sonhos e as experiências de vida como elementos de enfrentamento do analfabetismo

A priori, os idosos contavam as suas histórias de vida e em dado momento relembavam com certa nostalgia dos seus sonhos, que nunca tiveram a chance de se concretizar, em um discurso de que a família sempre esteve em primeiro lugar, e que para cuidar da casa, dos filhos e dos afazeres na lavoura somente demandava da força física. A conformidade expressada de não terem acesso à educação formal fica um tanto confusa, quando eles demonstram um sentimento saudoso em relação à educação, se nas pausas de suas falas percebessem que para eles hoje, fazendo uma releitura do passado, poderia ter sido diferente. Segundo Freire (2015, p. 107), “não há palavra verdadeira que não seja práxis. Daí que dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo.” Sendo palavras autênticas, mas sem força para mudar a realidade presente, podem ser observadas no relato da colaboradora:

[...] a única coisa mais que eu queria ter feito e não fiz foi estudá... É uma coisa que eu sei que hoje em dia me faz muita farta, estuda, se eu pudesse, né... Mais, graças a Deus, trabalhei muito, até quando eu casei, eu trabalhei na roça. Aí quando eu casei o marido tirô eu da roça; ele disse que não casô pra levá muié pra roça pra trabalha, não... Pra isso ele foi muito homem... Fiquei em casa, só cuidava do serviço de casa, aí começô aparecê os fio, cuidava dos serviços e das crianças... Criação... Até no sítio, nós tinha um sítio, aqui era eu que prendia vaca, chega hora de prende bezerro, era eu que ia prendê... Tava pra lá trabaiano, nem se preocupava de prendê que era eu que prendia... Só não tirava o leite... O leite não aprendi tirá...

Prende os bezerro era eu que prendia [...] (C1, informação verbal).

Observa-se, por meio do discurso da entrevistada, que ela tinha um sonho; porém, em sua fala fica aparente a dicotomia entre o passado e o presente, pois ressalta que se fosse jovem gostaria de ter estudado, mas no relato das suas vivências reforça para si que as escolhas feitas foram as melhores. Tem-se aqui a contribuição de Freire (2015), quando explica que o diálogo é uma exigência existencial. E se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos. A Colaboradora 2 narra o seguinte:

[...] tem minha fia... O que mais que tinha vontade, né, se eu fosse nova era pra mim pra mim entra na aeronáutica [...] tem minha fia... O que mais que tinha vontade, né, se eu fosse nova era pra mim pra mim entra na aeronáutica [...] era o meu sonho [...] quando eu fui... Quando eu vim da Bahia tinha essa menina com dois meses eu só não fiquei... Porque nós passamos em São Paulo na casa de outra tinha minha que ela queria que eu ficasse com ela, né... Ela falava “não, eu cuido da menina” não sei o quê... Eu só não fiquei, né... Naquela época eu tinha vinte dois ano... Eu só não fiquei pra mim estudá e segui o que eu queria por causa da minha fia, pra mim não abri mão dela, porque ninguém ia cuida dela pra mi devolve depois, eu sofri muito com essa menina, mas nunca abri mão... [fala no fundo] Ali Paraná eu ia colhê café levava ela... la colhê algodão ela era aquele toquinho... Pode vê até hoje a senhora viu a fia de vestido alguma vez? (se dirigindo a outra colaboradora), é bermuda e calça comprida [...] (C2, informação verbal).

Esses desejos também foram relatados por outro colaborador ao expressar no seu discurso que teve vontade de seguir outro caminho quando era jovem, mas as suas possibilidades foram restringidas, por isso não teve força suficiente de lutar contra o sistema “seletista” e excludente com os analfabetos. Entretanto, deixou o sonho de entrar para a polícia esquecido no passado e buscou trilhar o caminho que foi ensinado, a vida dura na roça, como pode ser observado na sua fala:

[...] teve uma época que eu tive, mas quando a gente é novo as ideias muda daqui pra li, né... Igual a ideia

desse políticos, eles fala uma coisa hoje amanhã é outra... mas quando eu era novo eu queria incriui na polícia igual a farda eu gostava, né... mais o pai mais o mãe não gosta. Mais mesmo assim eu tentei uma vez eu queria servi o exército primeiro... Mais infelizmente pra mim não deu certo que... A gente... Eu fui assim meio voluntário, eu não fui em prefeitura fazê coisa lá... Eu não fui nada... Eu fui direto no centrão mesmo lá em Vitória, foi em 1998. Não sei o que eles acharam... Você tem que ir prá Belo Horizonte... Eu nasci lá no Estado de Minas. Eu disse eu não eu pensei parece até uma piada porque ir pro exército eu acho que num... E nós morava num pedaço de terra que pertencia Minas e pertencia Espírito Santo era um contestado ali... Eles mandava depois foi rissurvindo, né... Eles dividiram aquele pedaço de terra lá... Pedaço pra Minas fico legalizado... Mais era desse tipo aí... Aí eu já tava arrudiando pra casa naquela época... I lá não deu certo eu falei eu vou é pra casa, vou ficá aí porcaria de polícia não... Casei aí foi só luta até hoje mais tá bom [barulho de café sendo colocado no copo] [...] (C3, informação verbal).

Assim, ao discorrer sobre os sonhos dos idosos, percebe-se que em algum momento de suas vidas eles acharam que seria possível realizá-los; talvez nunca tivessem parado para pensar por que não conseguiram. Provavelmente os idosos faziam um balanço de sua história de vida, com uma breve reflexão por meio das perguntas que iam surgindo durante os diálogos na entrevista. Contudo, para compensar o passado, que eles revelam estar bem distante, narram suas vivências e suas conquistas de uma forma plena.

O envelhecimento e sua relação com as novas tecnologias

Durante a entrevista, os idosos foram indagados no primeiro momento sobre como foi percebido o processo de envelhecimento por cada um deles. A resposta de uma colaboradora foi bem direta e sem muitas delongas:

[...] ai... sabe que eu nunca pensei nisso [...] eu tô li falando... Eu nunca pensei na velhice... Ai minha fia [...] é bom demais... Por isso que eu te digo, a minha velhice chegou assim, tão, tão bacana, tão boa [...] (C2, informação verbal).

Sobre tal fala, apropria-se das afirmativas de Esteves et al. (2015, p. 235), os quais expõem que “é na velhice, também, que nos damos conta de toda bagagem que acumulamos ao longo dos anos.”

Considerando a fala da colaboradora, a “velhice” não teve um peso excessivo na sua trajetória de vida, ficando evidente que ela nunca tinha parado para pensar sobre o assunto; a colaboradora simplesmente viveu todas as fases de sua vida plenamente. Também, considerando o discurso de outro entrevistado, que disse ser um dos momentos bons do processo do envelhecimento a chegada da idade para se aposentar. Assim pontuam Esteves et al. (2015, p. 240) que “por estar aposentada, a maioria já recebe mensalmente o seu salário, colhendo fruto de uma vida inteira. Tal fato pode trazer tranquilidade e ser gerador de felicidade para alguns idosos”, como pode ser analisado no relato do C3 (informação verbal):

[...] aí que eu tô falando que quando a gente não tá guentando recebe há mais... A coisa tava feia, veio a aposentadoria [...] eu trabalhei ainda uns quatro cinco anos na roça depois que eu aposentei... Agora é de uns tempo pra cá que eu não tô fazendo nada mesmo... [a esposa está procurando o isqueiro] [...]

Todavia, um dos pontos negativos ressaltados pelos idosos com a chegada da “velhice” é a presença das doenças e as dores constantes. A entrevistada ressalta um período da sua vida que ela foi surpreendida por um problema considerável de saúde; até então nunca tinha parado para pensar no processo do envelhecimento. De acordo com Souza (2011, p. 246), “Na vida do indivíduo que envelhece, a doença passa ser uma hóspede misteriosa que se entranha em seu corpo, integrando e transformando persistentemente, muitas vezes, sem oportunizar chance de recuperação.” A fala a seguir corrobora a afirmativa:

[...] daí agora eu fiquei mais assim... Eu tô com problema da dor na costa, qualquer coisinha... Se eu fico muito sentada dói as costas, se eu trabalho dói as costa. Aí os meninos pega no meu pé pra mim não ficá trabalhando. Aí um dia eu falei pra eles “você que que eu morra mais depressa”. A gente não guenta fazê as coisa, o menos pouquinho e não fazê nada... Se for olhá a vontade deles, [...]há não, já trabalhou tanto, eles fala [...] mais se a gente guenta fica parado de tudo não é fácil não [...] (C1 informação verbal)

Os idosos têm uma grande probabilidade de surgimento de doenças que interferem no seu bem-estar. Mas o que se pode inferir na narrativa dos colaboradores é que eles conseguem conviver muito bem com as patologias, buscando recurso na medicina. Desse modo, o processo do envelhecimento vem carregado de muitas mudanças, físicas, emocionais e cognitivas.

No que refere ao processo do idoso analfabeto na aquisição de conhecimento, que demanda da parte cognitiva, caracteriza uma limitação pessoal e coletiva. Com isso, a qualidade de vida está vinculada a um conjunto de fatores biológicos, econômicos, físicos e sociais. Segundo Kessler (2015, p. 256), “[...] Entre as características do envelhecimento bem-sucedido, estariam também a autopercepção positiva, a espiritualidade, a participação em redes sociais e a capacidade de estabelecer perspectivas sobre a vida.”

Dessa forma, a sociabilidade do idoso com a família, netos e amigos nos dias atuais demanda de um conhecimento com meios de comunicação, por exemplo: celular, tablet, computador. Foi percebido no discurso dos colaboradores que seu conhecimento tecnológico é dificultado pelo analfabetismo.

[...] tudo isso... Como você falô do celular... Eu, celular pra mim é só pra atende ou ligá pra uma pessoa se eu tiver o número marcado, se eu não tiver, eu não sei mexê... Então, tudo isso é difícil pra gente quando a gente não tem leitura... Eu sei que é muito difícil [...] (C1).

[...] sabe pra ligá coisa assim... Agora, por exemplo, assim, mensagem, por exemplo, se tem uma chamada perdida eu não sei... Eu retorno, né... Mais eu não sei procurar assim... A que hora aquela pessoa ligô [...] (C2).

[...] não! Tablet daí pra lá não mexo com nada; tenho um celulazinho pra mim liga e recebê ligação, mais é só, né [...] (C3). (informações verbais).

Portanto, no discurso dos entrevistados a relevância sobre seu processo de envelhecimento acaba culminando, na atualidade, com a evolução tecnológica. Assim, a exclusão do idoso não fica somente no campo da educação, mas também tecnológica. A cada dia, para os idosos entrevistados, as dificuldades aumentam decorrentes dos avanços científicos.

Considerações finais

Durante a construção deste trabalho, buscou-se compreender os argumentos que levaram os idosos analfabetos a não frequentarem uma escola regular, e como seu conhecimento empírico ajudou a superar as dificuldades impostas em seu cotidiano. Desse modo, as histórias de vida dos idosos analfabetos têm em seu bojo as mazelas de uma vida de luta. Assim, demonstram em suas palavras como a exclusão social acontece de forma velada. Os conhecimentos de mundo adquiridos com o passar da idade não são apreciados pelos familiares e pela comunidade em que estão inseridos, causando dores e sofrimento, que ficam marcados em suas palavras e nas longas pausas em suas falas.

Além disso, o processo de escolarização na sua infância foi marcado pelo descaso dos governantes para com a educação. Porém, percebeu-se que os colaboradores contaram suas histórias da infância muito parecidas umas com as outras, sendo as famílias pobres e numerosas. As escolas eram abertas na área rural e logo eram fechadas pela falta de investimento, gerando estrutura precária e baixo salário aos professores, além de precisarem faltar à aula durante o tempo em que estiveram matriculados para ajudar os pais na roça.

Nas narrativas, os entrevistados evidenciam que eles ficam orgulhosos de ter trabalhado duro para criar suas famílias, mas eles fazem uma análise sobre a própria vida enquanto falam de suas memórias. Se tivessem tido a oportunidade de estudar, teriam maiores facilidades no decorrer da vida. Porém, os colaboradores demonstram uma nostalgia quando contam suas histórias; narram que naquela época era melhor do que hoje, pois eles não tinham tantas dificuldades no seu cotidiano. Bem como as dificuldades apontadas pelos idosos analfabetos são as tecnologias, que não conseguem acompanhar, pois, de acordo com eles, tudo depende da escrita e da leitura, um conhecimento que eles não têm, ficando dependentes dos filhos e de pessoas de instituições para realizar coisas simples nas suas rotinas diárias.

Por fim, as histórias contadas pelos idosos demonstram a falta, por parte dos governantes e da sociedade, de um olhar de valorização pelos seus conhecimentos, começando pela educação.

Referências

AREOSA, S. V. C. (Org.). **Envelhecimento humano**: realidade familiar e convívio social de idosos do Rio Grande do Sul (Brasil) e da Catalunha (Espanha). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BEAUVOIR, S. **A velhice**: a realidade incômoda. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1970.

BENITEZ, L. B.; WEGNER, E.; STRECK, S. A temática do envelhecimento: mídia, família e sociedade. In: AREOSA, S. V. C. (Org.). **Envelhecimento humano**: realidade familiar e convívio social de idosos do Rio Grande do Sul (Brasil) e da Catalunha (Espanha). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012. p. 223-258.

BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade**. Petrópolis: Vozes, 2007.

BOSI, E. **Memória e sociedade**: lembrança de velhos. São Paulo: T. A., 1994.

BRASIL.. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB n. 11/2000**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, DF, 10 maio 2000a.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**. Brasília, DF: Senado Federal, 2000b.

DÁTILO, G. M. P. A. et al. Envelhecimento e ser idoso: representações de idosos que frequentam a Universidade Aberta da Terceira Idade Unati - Marília. In: DÁTILO, G. M. P. A.; CORDEIRO, A. P. (Org.). **Envelhecimento humano**: diferentes olhares. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015. p. 45-67.

ESTEVES, C. S. et al. O que faz os idosos felizes? In: ARGIMON, I. I. L.; ESTEVES, C. S.; WENDT, G. W. (Org.). **Ciclo vital**: perspectivas contemporâneas em avaliação. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015. p. 235-243.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação, cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Ed. Unesp, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 59. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2015.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A política de educação profissional no Governo Lula: um percurso histórico controverso. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1087-1113, out. 2005. Edição especial.

FRIGOTTO, G. Fundamentos científicos e técnicos da relação trabalho e educação no Brasil de hoje. In: LIMA, J. C. F.; NEVES, L. M. W. (Org.). **Fundamentos científicos e técnicos da educação escolar do Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz), 2006.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Aprendizagem de jovens e adultos: avaliação da década da educação para todos. **São Paulo em Perspectiva**, v. 14, n. 1, p. 29-40, 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n1/9800.pdf>>. Acesso em: 19 maio 20218.

KESSLER, S. Atividade ocupacional, aprendizagem e qualidade de vida em idosos. In: ARGIMON, I. I. L.; ESTEVES, C. S.; WENDT, G. W. (Org.). **Ciclo vital: perspectivas contemporâneas em avaliação**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015. p. 253-266.

LOURENÇO FILHO, M. B. O problema da educação de adultos. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília: INEP, v. 81, p. 116-127, jan./abr. 2000.

MARCONI, M. A; LAKATOS, E. M. **Fundamentos da metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

MONTAÑÉS, M. C. M. et al. Qualidade de vida no envelhecimento. In: AREOSA, S. V. C. (Org.). **Envelhecimento humano: realidade familiar e convívio social de idosos do Rio Grande do Sul (Brasil) e da Catalunha (Espanha)**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012. p. 65-82.

MOTA, R. S. M.; OLIVEIRA, M. L. M. C.; BATISTA, E. C. Qualidade de vida na velhice: uma reflexão teórica. **Revista communitas**, v. 1, n. 1, p. 47-61, 2017. Disponível em: <<http://periodicos.ufac.br/revista/index.php/COMMUNITAS/article/view/1122>>. Acesso em: 22 set. 2018.

PAIVA, V. **História da educação popular no Brasil**. São Paulo: Loyola, 2003.

PINTO, Álvaro V. **Sete lições sobre educação de adultos**. São Paulo: Cortez, 2005.

PUPO, V. O. **Disposições culturais e analfabetismo no Brasil**: histórias de exclusão educacional. São Paulo: [s.n.], 2011.

RUMMERT, S; VENTURA, J. Políticas públicas para educação de jovens e adultos no Brasil: a permanente (re)construção da subalternidade – considerações sobre os Programas Brasil Alfabetizado e Fazendo Escola. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 29, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/er/n29/04.pdf>>. Acesso em: 21 jul. 2018.

VIEIRA, E. **Estado e miséria social no Brasil**: de Getúlio a Geisel. São Paulo: Cortez, 1987.

WICHMANN, F. M. A.; COUTO, A. N.; TOGNON, G. F. Satisfação de idosos quanto ao convívio social e sua realidade familiar no Brasil e na Espanha. In: AREOSA, S. V. C. (Org.). **Envelhecimento humano**: realidade familiar e convívio social de idosos do Rio Grande do Sul (Brasil) e da Catalunha (Espanha). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012. p. 93-125.

Recebido: dezembro / 2018

Aceito: março/ 2019

O Karatê na Educação em Tempo Integral: diálogos com a Pedagogia Pós-crítica

Alexsandra Aline Potulski¹

Eduardo Nunes Jacondino²

RESUMO

O presente artigo traz reflexões sobre a prática da arte marcial Karatê na educação em tempo integral, interligando aspectos relacionados à pedagogia pós-crítica, influenciada pelo pós-estruturalismo. O objetivo do trabalho é, portanto, conceituar os três temas abordados: karatê, educação em tempo integral e pedagogia pós-crítica. A metodologia que dá sustentação ao trabalho é o pós-estruturalismo. O questionamento a ser aclarado durante o trabalho é: De que modo a educação em tempo integral por meio da prática do Karatê compreende um olhar sobre o cuidado de si, do sujeito educacional, a ser lida pela pedagogia pós-crítica? Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, efetuada por meio de referencial teórico. Como resultado de pesquisa demonstrou-se que a educação em tempo integral abre outras possibilidades para repensar a formação humana, mais abrangente, que para além de conhecimentos cognitivos, possibilita, por exemplo, a prática da arte marcial, atividades em que o sujeito é o protagonista de sua busca pelo conhecimento e se vê como responsável pelas escolhas diante da vida.

Palavras-chave: Karatê. Educação. Pedagogia pós-crítica.

Karate in Full-time Education: Dialogues with Post-Critic Pedagogy

ABSTRACT

This article presents reflections about the practice of Karate martial art in full-time education, interconnecting aspects related to post-critical

1 Mestranda em Educação pela Unioeste. Campus Francisco Beltrão. Especialista em Educação Especial Inclusiva. E-mail: alexsandra.alinee@gmail.com

2 Doutor em Sociologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professor da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) no Curso de Pedagogia e no Mestrado em Educação da Unioeste. Campus de Francisco Beltrão. Fundador do Grupo de Pesquisa: Pós-modernidade, Sociologia, Direito e Educação. E-mail: eduardojacondino@hotmail.com

pedagogy, influenced by post-structuralism. The objective of the work is, therefore, to conceptualize the three themes addressed: karate, full-time education and post-critical pedagogy. The methodology that gives support to the work is post-structuralism. The question to be clarified during the work is: How does full-time education, through the practice of karate, include a look at the self-care of the educational subject to be read by post-critical pedagogy? It is a bibliographical research carried out by means of theoretical reference.

Keywords: Karate. Education. Post-Critical Pedagogy.

El Kárate en la Educación en Tiempo Integral: diálogos con la Pedagogía Post-crítica

RESUMEN

El presente artículo aporta reflexiones de la práctica del arte marcial Kárate en la educación en tiempo integral, interconectando aspectos relacionados con la pedagogía post crítica, influida por el post-estructuralismo. El objetivo del trabajo es, por lo tanto, conceptualizar los tres temas abordados: Kárate, educación en tiempo integral y pedagogía post crítica. La metodología que orienta el trabajo es el post-estructuralismo. La cuestión a ser respondida durante el trabajo es: ¿De qué modo la educación en tiempo integral por medio de la práctica del kárate comprende una mirada sobre el cuidado de sí, del sujeto educacional, a ser estudiada por la pedagogía pos crítica? Es una investigación bibliográfica desarrollada por el referencial teórico. Como resultado de investigación fue demostrado que la educación en tiempo integral abre posibilidades otras para repensar la formación humana, más amplia, que más allá de conocimientos cognitivos, posibilite, como ejemplo de la práctica del arte marcial, actividades en que el sujeto sea el protagonista de su busca por el conocimiento y se vea como responsable por las elecciones de la vida.

Palabras clave: Karatê. Educación. Pedagogía Pos-crítica.

Introdução

O debate crescente referente à implantação da escola em tempo integral, voltada aos alunos da educação básica - da rede pública de

ensino - tem trazido inúmeras questões acerca do 'novo' cenário educacional brasileiro. Uma delas é sobre a ampliação da carga horária de 4 para 7 horas, diárias, de permanência escolar; por parte dos estudantes.

Entendemos que, diante de tal medida, faz-se imprescindível a realização de pesquisas que contribuam para uma discussão mais qualificada sobre essa temática, para que pais, alunos, professores e comunidade em geral tenham ciência quanto ao significado do aumento da carga horária escolar, bem como, em relação às habilidades e os conhecimentos que farão parte da formação dos sujeitos.

A oferta de oficinas no período do contraturno sinaliza para uma concepção de educação, ou ainda, para a oferta e aquisição de conhecimentos que vão para além dos elementos curriculares tradicionais³. Inclusive, dos aspectos cognitivos advindos do humanismo e que davam ênfase absoluta para a razão⁴. A nova perspectiva educacional da escola em tempo integral aponta para uma perspectiva educacional que visa à formação de atitudes, valores, práticas e o cuidado de si.

Uma das perspectivas que aparecem, a partir da nova configuração escolar, é a referendada por meio da presença das artes marciais no ambiente escolar. Como ferramentas propulsoras de práticas corporais capazes de desenvolver, nos indivíduos que as praticam, flexibilidade, tônus muscular, cuidados estéticos com o corpo, força, equilíbrio, saúde mental e emocional. Além desses benefícios, tais artes são vistas como mecanismos capazes de contribuir para o combate à violência, à agressividade e à falta de autocontrole por parte dos jovens.

Há pesquisas⁵ relacionadas à educação que apontam para o fato de que a prática das artes marciais ajuda a diminuir a violência nas escolas, entre os adolescentes e contribui para a construção de valores positivos, calcados na história e nos costumes de determinados povos.

O Programa mais Educação, que fomenta a educação em tempo integral de crianças, adolescentes e jovens por meio de atividades no contraturno escolar indica tal amplitude de formação:

3 Refere-se àquelas contidas no currículo escolar: português, matemática, história, geografia, entre outras.

4 Não se trata de desconsiderar a importância do conhecimento científico, no entanto, tal modelo escolar com carga horária ampliada deve ofertar a formação mais 'integral' possível.

5 Aspectos pedagógicos no ensino das lutas na educação física escolar. Artigo publicado no XI Congresso Nacional de Educação EDUCERE 2013.

Parágrafo único. O programa será implementado por meio do apoio à realização, em escolas e outros espaços sócio-culturais, de ações sócio-educativas no contraturno escolar, incluindo os campos da educação, artes, cultura, esporte, lazer, mobilizando-os para a melhoria do desempenho educacional, ao cultivo de relações entre professores, alunos e suas comunidades, à garantia da proteção social da assistência social e à formação para a cidadania, incluindo perspectivas temáticas dos direitos humanos, consciência ambiental, novas tecnologias, comunicação social, saúde e consciência corporal, segurança alimentar e nutricional, convivência e democracia, compartilhamento comunitário e dinâmicas de redes (BRASIL, 2007, p. 02).

Diante de tamanha abrangência e de tantas possibilidades a serem atingidas, por parte das instituições de ensino escolar, no que se refere à formação do sujeito educacional, entendemos que questões relacionadas ao currículo e às concepções pedagógicas precisam ser repensadas.

O presente artigo inicia conceituando a arte marcial Karatê, a partir do que está contido no documento: *Manual Operacional de Educação Integral* (BRASIL, 2014), na parte *esporte e lazer*, para que se possa apresentar minimamente o que se propõe tal arte e as potencialidades desta para a educação em tempo integral.

Além disso, o artigo desenvolve uma discussão mais geral acerca da educação em tempo integral e se encerra com uma abordagem da pedagogia pós-crítica. Pedagogia, esta influenciada pelo pós-estruturalismo.

O karatê

As artes marciais são muito antigas e fazem parte constitutiva de vários países. Grande parte delas, que se espalharam pelo Brasil, foram consolidadas no Oriente, dentre elas, o Karatê. Algumas dessas modalidades de artes marciais se tornaram esportes de combate, fazendo parte, até mesmo, dos jogos olímpicos (Karatê, tae-kwon-dô e judô). Outras modalidades especializaram-se na defesa pessoal (krav magá, hapkidô, kempô), e outras, ainda, seguiram um caminho mais espiritualizado (aikidô, kempô).

De todo modo, as modalidades marciais, como o Karatê, adentraram também nos espaços escolares, atendendo a demandas formati-

vas que ultrapassam as disciplinas curriculares. O Karatê faz parte destas modalidades.

Surgido na ilha de Okinawa, no Japão, a partir da China, a modalidade foi adquirindo formato próprio. Além disso, em 1588, o governo japonês baixou um decreto-lei ⁶ com o objetivo de evitar revoltas populares e dar fim ao longo período de guerras, que comumente ocorriam no período feudal (época dos samurais), proibindo o uso de armas e isso acabou por incentivar o treinamento das artes marciais asiáticas (daí karatê significar mãos nuas). Com isso, os habitantes de Okinawa desenvolveram técnicas de luta com as mãos e com os pés, utilizando golpes eficientes e precisos.

O treinamento adotou formas simuladas de luta, denominadas *Katas*⁷. Os *Katas* deram a sistematicidade ao karatê, uma vez que por meio dos movimentos advindos destes, a modalidade, a partir de seus vários estilos, sistematizou seus currículos.

Os estilos de karatê mais praticados são: **Shotokan**, criado por Gichin Funakoshi; **Wado-Ryu** criado por Hironori Orsuka; **Goju Ryu** criado por Chojun Miyagui; **Shito-Ryu** criado por Kenwa Mabuni; **Shorin-ryu**, criado por Sokon Matsumura; **Kyokushin**, criado por Masutatsu Oyama.

Em 1922, o Karatê⁸ foi levado a Tóquio, principal ilha japonesa, através de Gichin Funakoshi. Chegou ao Brasil⁹ no ano de 1960, com os emigrantes japoneses. E aos poucos foi ganhando adeptos.

O Karatê, como uma arte oriental, exige dos seus praticantes disciplina, respeito, dedicação, confiança, responsabilidade, coragem, atributos de um sujeito que operacionaliza tais valores morais, éticos e estéticos sobre si e os projeta frente aos outros e à sociedade.

A partir de leituras iniciais, feitas sobre as artes marciais, depreende-se que tal modalidade parece proporcionar aos alunos que a praticam a aquisição de saberes e atitudes de autoestima, autocontrole, autoconfiança, respeito à hierarquia e aos demais, atenção, concentração e o respeito por si e pelos outros, além de desenvolver habilidades de autodefesa e incentivar a socialização.

6 Informações obtidas em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1933-6.pdf>

7 Luta imaginária contra um ou mais adversários, com coreografia especial.

8 Kara = vazias, livres TE = mãos DO= caminho. Karatê-Do: "O caminho das mãos vazias".

9 Principal representante da modalidade no Brasil mestre Yasuyuki Sasaki.

A inserção da arte marcial Karatê nas escolas brasileiras iniciou-se a partir de 1960, com o incentivo do mestre Funakoshi, que disseminou a arte para vários países, e do mestre Yasuyuki Sasaki, o qual assinalou para o fato de que a arte estava embasada no aprimoramento tanto da mente quanto do corpo, o que vai ao encontro dos valores propostos pela escola e pela família, de maneira geral.

O próprio mestre dizia que esta arte transcende o dojo¹⁰, pois os valores aprendidos deviam ser vividos no cotidiano do aprendiz. No Manual Operacional de Educação Integral, na parte *esporte e lazer*, o Karatê é posto ao lado de outras artes marciais, vistas a partir das seguintes expressões:

Judô, Karatê, Luta Olímpica e Taekwondo – Auxiliam no estímulo à prática e vivência das manifestações corporais relacionadas às lutas e suas variações, como motivação ao desenvolvimento cultural, social, intelectual, afetivo e emocional de crianças e adolescentes. Possibilitam acesso aos processos históricos das lutas e suas relações às questões histórico-culturais, origens e evolução, assim como o valor contemporâneo destas manifestações para o homem. Incentivo ao uso e valorização dos preceitos morais, éticos e estéticos trabalhados pelas lutas (BRASIL, 2014, p. 16).

Diante do exposto, como já afirmado, este artigo busca desenvolver análises iniciais acerca das relações entre a arte marcial Karatê, a questão da escola em tempo integral e a pedagogia pós-crítica.

Educação em tempo integral

No que concerne à educação em tempo integral, cabe perguntar: o principal motivo do surgimento desta proposta é ampliar os conhecimentos dos estudantes ou servir como local em que os pais deixam seus filhos para poderem trabalhar? Ou os dois? Já que houve essa implantação, como serão organizadas as instituições escolares? Que atividades implantarão? Qual será o viés formativo das mesmas? Que tipo de sujeito proporão “fabricar”?

¹⁰ DO = caminho JO= local para aperfeiçoar os vários caminhos do corpo e da alma. DOJO = sala de treinamento.

Algumas reflexões que, assim pretendemos, serão mais amplamente discutidas no mestrado em educação¹¹ da UNIOESTE, Campus de Francisco Beltrão, por meio de um olhar advindo da perspectiva pós-estruturalista, que não se propõe a desconstruir, por exemplo, a perspectiva crítica, mas ampliar o debate sobre a escola em tempo integral e a formação do sujeito objetivado por esta.

As instituições sociais ou, em termos foucaultianos, *instituições de sequestro*¹² desenvolvem mecanismos de poder sobre os corpos dos indivíduos, a fim de “disciplinarem”, “fabricarem” estes corpos/comportamentos. Uma das contribuições de Foucault, e, de maneira geral, do Pós-estruturalismo, para a educação, é a que se refere ao conceito de poder, tendo em vista que para Foucault os poderes não são substância que uns possuem e outros não.

Dessa forma, os alunos participam da escola regular e no período contrário participam das atividades desenvolvidas na escola oficina. Pode-se pensar, portanto, que para esses sujeitos ocorreu a ampliação da jornada escolar, visto que os alunos dedicam dois turnos para as atividades oferecidas na instituição. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (2013), o educar é ir além dos conhecimentos ditos curriculares:

Educar exige cuidado; cuidar é educar, envolvendo acolher, ouvir, encorajar, apoiar, no sentido de desenvolver o aprendizado de pensar e agir, cuidar de si, do outro, da escola, da natureza, da água, do Planeta. Educar é, enfim, enfrentar o desafio de lidar com gente, isto é, com criaturas tão imprevisíveis e diferentes quanto semelhantes, ao longo de uma existência inscrita na teia das relações humanas, neste mundo complexo. Educar com cuidado significa aprender a amar sem dependência, desenvolver a sensibilidade humana na relação de cada um consigo, com o outro e com tudo o que existe, com zelo, ante uma situação que requer cautela em busca da formação humana plena (BRASIL, 2013, p. 18).

11 O mestrado possibilita pesquisas mais embasadas teoricamente, apesar de que os questionamentos que pairam os pensamentos dos pesquisadores devem fazer parte do trajeto acadêmico, seja ele qual for, de modo que resultem em respostas ou em mais dúvidas.

12 Em termos foucaultianos, refere-se às instituições sociais como a escola, a prisão, o hospital, as fábricas, que objetivam disciplinar os corpos.

Por isso, a partir de Foucault se fala em “relações de poder”. Toda e qualquer relação social é uma relação de poder. Deste modo, há uma troca ocorrendo, sempre, entre os indivíduos/grupos sociais. Tal concepção difere bruscamente das teorias críticas. Pois enquanto estas assinalam que, grosso modo, onde há poder não existe saber – não, ao menos, um saber que liberta – Foucault vai nos mostrar que o poder é o fio condutor do saber. Enquanto estas apontam para o poder como algo eminentemente negativo, Foucault vai afirmar que o poder opera por positividade, por meio da produção de subjetividades.

Quando falamos em formação do sujeito, primeiramente é preciso considerar os conceitos que dão suporte à teoria do sujeito numa perspectiva pós-estruturalista. Assim, o sujeito se constitui na relação com o outro, é atravessado pelos saberes e poderes. Por isso, cada período histórico fabricou determinado tipo de sujeito: nazista, fascista, stalinista, liberal, religioso, entre outros. Além disso, para Foucault e o pós-estruturalismo o sujeito é constituído discursivamente, conforme proposto pelo filósofo do século XIX Nietzsche, que consolida uma forma de pensamento que descreve

[...] o sujeito em toda a sua complexidade histórica e cultural - um sujeito descentrado e dependente do sistema linguístico, um sujeito discursivamente constituído e posicionado na intersecção entre as forças libidinais e as práticas socioculturais. O sujeito, outra vez, sob a influência de Nietzsche, é visto, em termos concretos, como *corporificado* e *generificado*, um ser *temporal* que chega, fisiologicamente falando, à vida e enfrenta a morte e a extinção como corpo, mas que é, entretanto, infinitamente maleável e flexível, estando submetido às práticas e às estratégias de normalização e individualização que caracterizam as instituições modernas (PETERS, 2000. p. 33 grifos do autor).

O sujeito moderno é visto, sob um olhar pós-estruturalista, como constituído por meio das relações de poder que o envolvem e das práticas discursivas diante das quais está inserido. Por esse motivo, a preocupação de autores como Foucault, ao estudarem as instituições sociais, tais como a escola, centra-se no fato que é nestas instituições onde os sujeitos passam, cada vez mais, longos anos. Desde a infância até a juventude e a maturidade. Neste sentido, estas instituições exercem, inevitavelmente, influências sobre o comportamento dos indivi-

duos. Por meio de tecnologias sociais, disciplinares, que buscam subjetivar, moldar o comportamento destes, em direção a determinado padrão esperado.

Tratar a questão da formação humana a partir das instituições sociais é sempre um tema amplo e complexo que envolve, dentre outros fatores, repensar a pedagogia que fornece bases para a prática docente. Segundo Carvalho (2014, p. 13): “[...] tratar a questão da formação desde a dimensão educativa é fazer referência aos efeitos dessa ação teórico-prática no modo de constituição das subjetividades”. Em tempos de implantação da escola em tempo integral, com uma jornada ampliada de 4 para 7 horas diárias, não se pode mais pensar em uma exclusiva pedagogia com viés humanista; que contemple apenas os conhecimentos voltados à racionalidade e à cognição. Questões como essa são refletidas neste trabalho, por meio do qual buscamos analisar a influência da atividade (Karatê) na formação/subjetivação escolar; bem como buscamos pensar as contribuições que as pedagogias pós-críticas apresentam, no que se refere a pensarmos as mudanças, especialmente educacionais, que encontramos na sociedade atual.

Pedagogia pós-crítica e pós-estruturalismo

A ampliação da carga horária escolar demanda pesquisas referentes a quais conteúdos serão trabalhados em tal ensino. O debate amplia-se para as concepções de currículo, pois as questões que estão afloradas são: o que deve ser ensinado? Como organizar o ensino? Isso porque o currículo, na medida em que permeia os processos de formação dos sujeitos que estão passando cada vez mais tempo na escola é, também, formador de identidades e subjetividades¹³. E não apenas ferramenta para a organização disciplinar (das diferentes disciplinas escolares ofertadas aos estudantes).

Entendemos como importante apontar o fato de que esta “nova” leitura da Escola, ou seja, como formadora de sujeitos, e não apenas como aquela que repassa os conhecimentos científicos, historicamente acumulados, surge a partir das décadas de 60 e 70 do século XX, a partir do olhar dos pós-estruturalistas da primeira geração, influenciados pelos acontecimentos socioculturais que passam a acontecer no mundo.

¹³ Conforme aponta Tomaz Tadeu Silva, no livro *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo* (2016).

Acontecimentos como protestos estudantis que ocorrem na França; o movimento feminista que surge nos EUA e na Europa; a liberação sexual advinda da pílula contraceptiva e do movimento hippie; as lutas decoloniais que vários países africanos e latino-americanos encabeçam contra a Europa; os protestos contra a guerra do Vietnã nos EUA, bem como o movimento pelos direitos civis (a questão dos negros) que ocorrem, também, nos EUA e se espalham pelo mundo etc.

Todo esse contexto influencia o pós-estruturalismo, que é uma escola de pensamento que surge na França no século XX, nos anos 60, com forte influência de dois filósofos alemães: Nietzsche e Heidegger, “contra as pretensões científicas do estruturalismo”. (PETERS, 2000, p.09).

Nessa perspectiva, os pós-estruturalistas apontam para o fato de que a sociedade é constituída por diferentes tipos de lógica, ou seja, visões de mundo, pensamentos, posturas; que são, por vezes, irreconciliáveis. Neste sentido, não é a dialética que comanda o devir histórico – aliás, não há devir histórico para os pós-estruturalistas - mas “crenças” em determinadas formas de ser e estar no mundo; determinadas “verdades” que são produzidas, por determinados grupos, que disputam, na esfera pública, estas verdades.

O pós-estruturalismo trouxe métodos de investigação novos. Segundo Michel Peters (2000), “o pensamento pós-estruturalista desenvolveu uma série de diferentes métodos e abordagens, como, por exemplo, a arqueologia, a genealogia, a desconstrução” (PETERS, 2000, p. 37). A principal contribuição desse novo modo de ver as coisas, principalmente no campo educacional, advém das observações foucaultianas acerca da escola, chamadas pelo estudioso de instituições de sequestro.

Instituições de sequestro: A prisão, a escola, o hospital, o quartel, o asilo. Para Foucault a passagem da sociedade feudal para a sociedade capitalista representou, ao mesmo tempo, a “passagem dos suplícios, como castigos e violências corporais, para o disciplinamento que cria corpos dóceis” (VEIGA-NETO, 2016, p. 64).

Influenciada por essa corrente de pensamento, as teorias ditas pós-críticas surgem principalmente com as contribuições de Michel Foucault nas teorizações sobre saber e poder. Ao contrário do que preconizam as pedagogias críticas, principalmente a advinda de Dermeval

Saviani, nas “teorias pós-críticas, o conhecimento não é exterior ao poder, o conhecimento não se opõe ao poder. O conhecimento é parte inerente do poder. (SILVA, 2016, p.149).

Assim, as questões referentes ao currículo fazem parte das relações de poder; por exemplo, por meio da seleção de determinado conteúdo, disciplina, ou no que se reporta as relações entre professores e alunos. Por isso, a partir das teorias pós-críticas, não cabe mais analisar o poder apenas por meio da esfera macroestrutural. Isto porque o poder encontra-se disseminado por todo o tecido social. Toda relação social é relação de poder.

A partir das teorias pós-críticas abrem-se espaços, na escola, para a discussão de temas como etnia, sexualidade, corpo, gênero, raça, violências e conflitos interpessoais. Temas que passam a ser visualizados e debatidos na escola. O conhecimento ganha novo significado, não mais arquitetado por meio das questões políticas, somente. Entende-se por formação humana:

Formação Humana. Possibilidade de criação de novos modos de vida, potencializando o desenvolvimento de questões existenciais de cunho ético-político, não se reduzindo, portanto, à aquisição de conteúdos e habilidades instrumentais. Noções como liberdade, autonomia, diferença, singularidade e pluralidade ocupam um lugar central na compreensão de formação (SILVA, 2012, p. 143 grifo nosso).

Seguindo essa linha de pensamento, entende-se que a formação dos sujeitos abarca, nas escolas, para além dos conteúdos e disciplinas abordados em sala de aula, as práticas que o sujeito realiza de si para consigo mesmo ou com a ajuda de outros. Essas práticas se tornam possíveis em virtude das relações de poder que permeiam as relações humanas. Pois toda relação social é uma relação de poder. Inclusive as relações que se estabelecem nas escolas.

Segundo Tomaz Tadeu Silva (2016), todo conhecimento (saber), agora, se relaciona com as relações de poder.

Selecionar é uma operação de poder. Privilegiar um tipo de conhecimento é uma operação de poder. Destacar, entre as múltiplas possibilidades, uma identidade ou subjetividade como sendo a ideal é uma operação de poder (SILVA, 2016, p. 16).

Ainda, segundo o autor, o currículo forma subjetividades e identidades. Subjetividades e identidades, aliás, que desde a pós-modernidade, desde as mudanças socioculturais das décadas de 60/70 do século XX se tornaram descentradas. E não, mais, fixas.

O currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, *curriculum vitae*: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade (SILVA, 2016, p. 150).

Nesse sentido, repensar as questões curriculares em tempos de ampliação da carga horária escolar é, ao mesmo tempo, abrir espaço para debates muito importantes sobre a formação do sujeito escolar. Segundo CARVALHO (2014) “tratar a questão da formação desde a dimensão educativa é fazer referência aos efeitos dessa ação teórico-prática no modo de constituição das subjetividades” (p. 13). Essa discussão abre espaços, ao menos do ponto de vista teórico, para outros temas, não necessariamente atrelados às grades curriculares.

Tendo em vista que, para Foucault, é por intermédio do corpo que se fabrica a alma, é possível constatar que essas práticas, que ocorrem no interior das instituições (dentre elas as escolas), se aplicam aos domínios físicos e morais/comportamentais. Nessas relações entre corpo e poder, existentes nas relações sociais, para Foucault, “o corpo só se torna força útil se é ao mesmo tempo corpo produtivo e corpo submisso” (1999, p. 29).

Assim, o corpo está diretamente ligado ao campo político, pois essas relações de poder assujeitam-no a trabalhos, marcam-no em função da sua utilização econômica. Essas relações de poder com o corpo são amplas, atualmente conhecidas como “biopolítica”, como apontou Foucault, ou seja, processos de controle sociais que atuam ao nível dos grupos sociais (por meio de estatísticas estatais e de posteriores políticas públicas).

Cabe salientar que para Foucault “pode haver um “saber” do corpo que não é exatamente a ciência de seu funcionamento, e um controle de suas forças que é mais que a capacidade de vencê-las: esse saber e esse controle constituem o que se poderia chamar a tecnologia política

do corpo” (1999, p.29). Este saber, que o autor chama de anátomo-política e de biopolítica (advindas do exterior, das instituições e das práticas sociais), moldam/controlam o comportamento dos indivíduos.

Ressalta-se, todavia, que, ainda para Foucault (2006), o Cuidado de Si (Epiméleia heautoû) é uma outra forma de exercício de poder/saber. De controle. Uma forma de controle de si para si mesmo. Uma atitude para consigo, para com os outros e para com o mundo. Um modo de encarar as coisas, um olhar do exterior para si mesmo, e principalmente, ações que são exercidas de si para consigo, a fim de nos modificarmos, purificarmos, transformarmos. Ações tais como técnicas de meditação, exames de consciência, entre outras.

É o mote deste artigo. Por isso, o tema da presença das artes marciais nos espaços escolares. Tema que parece compor um universo (corporeidade, cuidado de si, autocontrole, autodisciplina), que extrapola a preocupação da pedagogia tradicional (preocupada com a transmissão dos conhecimentos científicos) e da pedagogia crítica (preocupado, mais especificamente, com a questão política, numa perspectiva macroestrutural).

A pedagogia pós-crítica, ao visualizar um horizonte social e cultural diferente, mais complexo, que tem demandado questões voltadas ao corpo, à sexualidade, aos gêneros, aos conflitos crescentes, às formas variadas de violência com as quais as instituições (dentre elas a escola) se deparam, procura lidar com saberes que possam contribuir para o enfrentamento destas questões.

Tal pedagogia buscar trabalhar com valores, habilidades e ferramentas que promovam capacitação intelectual, por meio dos conhecimentos específicos das disciplinas tradicionais (língua portuguesa, matemática etc.) e aquisição de habilidades tais como autodisciplina, cuidado consigo (autodisciplina e amor próprio), com os outros (respeito e empatia) e com o meio ambiente.

Conclusão

Este artigo é fruto de pesquisas iniciais acerca da prática das artes marciais nas escolas em tempo integral baseado nas teorizações de Michel Foucault, especialmente na sua terceira fase, denominada fase da ética e do cuidado de si. Embora represente um início de debate sobre essa temática, o artigo suscitou muitas questões que envolvem a educação e especialmente a educação com carga horária ampliada.

No cenário educacional atual, os debates sobre a implantação da escola em tempo integral se intensificam em decorrência do caráter de novidade e de incerteza de tal proposta. O que se sabe é que no período do contraturno, em escolas como a que será mote de nossa pesquisa de Mestrado, a ser realizada na cidade de Francisco Beltrão, Paraná, Brasil, são ofertadas oficinas com várias atividades, dentre elas, o Karatê.

Esse formato sinaliza que conhecimentos outros deverão fazer parte da formação do sujeito em instituições como a escolar. Nesta direção, a arte marcial pode contribuir com a construção da disciplina consciente, por parte dos alunos; com o desenvolvimento de posturas como o respeito diante de si e dos outros; os limites em relação ao seu corpo e do corpo dos outros; o combate à violência e à intolerância.

Além disso, a arte marcial pode contribuir com o desenvolvimento corporal, físico, e mental dos alunos/praticantes, no sentido do bem-estar proporcionado por tal atividade. Além de, no caso do Karatê, proporcionar conhecimento e entendimento da cultura oriental, japonesa, que difere em grande medida das culturas ocidentais. A cultura japonesa enfatiza o respeito e a autodisciplina.

Diante do movimento social e histórico caracterizado pela pós-modernidade e as respectivas mudanças sociais, políticas e econômicas em curso, tem-se a necessidade de repensar as práticas pedagógicas e os caminhos da educação formal escolar.

Se são as diferenças que movem o mundo, se há uma multiplicidade de sujeitos e vontades, não podemos reduzir o conhecimento ao cognitivo. Deste modo, defendemos, com os pós-estruturalistas, a ideia de que outras formas de manifestação são tão importantes quanto as da ciência, como a arte.

O caminho da escola em tempo integral apresenta questões em aberto, do ponto de vista da formação/fabricação de sujeitos escolares. Pretendemos perscrutar tal questão, a partir do olhar mais específico que trata da relação entre arte marcial karatê e espaço escolar.

Se para Foucault os poderes não são substância que uns possuem e outros não, de forma estanque. Poder, em Foucault, são sempre “relações de poder”. O poder atravessa os corpos, interligando as relações. Toda e qualquer relação social é uma relação de poder. Deste modo, há uma troca ocorrendo, sempre, entre os indivíduos/grupos sociais. E embora as relações de poder não sejam simétricas, mas assimé-

tricas, isto não significa que aqueles que possuem capacidade reduzida de influenciar o comportamento do outro não o façam.

Para Foucault, ainda, o poder é algo que atua por sobre os indivíduos, advindo de instituições e disciplinas; mas também é algo que os indivíduos (a partir de um trabalho ético) desenvolvem sobre si mesmos. Via exercícios, práticas regulares.

Nesse sentido, problematizar os processos de subjetivação ocorridos com sujeitos que praticam e/ou promovem o Karatê nas escolas em tempo integral pode constituir-se uma importante ferramenta para se pensar práticas de cuidado de si, relações de poder e modos de vida.

Referências

BRASIL. Portaria Normativa Interministerial Nº- 17, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 abr. 2007. Disponível em: http://educacaointegral.mec.gov.br/images/pdf/port_17_12012010.pdf. Acesso em: 30 out 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos d Educação Integral **Manual Operacional de Educação Integral**. Brasília/DF, 2014. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15842-manual-operacional-de-educacao-integral-2014&category_slug=junho-2014-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 30 out 2018.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da educação básica**. Brasília, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em: 20 set 2018.

CARVALHO, Waldênia L. de. **Pensar a educação a partir de Michel Foucault**: do humanismo ao cuidado de si. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

FOUCAULT, M. **A Hermenêutica do Sujeito**: Curso dado no Collège de France (1981- 1982). Tradução Márcio Alves da Fonseca, Salma annus Muchail. 2. ed. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2006.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir: Nascimento da Prisão**. Trad. Raquel Ramalhe. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

PETERS, M. **Pós-estruturalismo e filosofia da diferença**. Tradução Tomaz Tadeu Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

SILVA, N.M.A. **Os usos pedagógicos da noção do cuidado de si: Um estudo sobre a recepção do pensamento de Michel Foucault no campo educacional brasileiro**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012.. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/4877>. Acesso em: 17 jul 2018.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a Educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

Recebido: fevereiro/ 2019

Acesso em: março/2019

Ciclos de Aprendizagem: reflexões sobre a escolaridade em ciclos e o retorno às séries/anos em São Luís

Fernanda Luzia Sousa Santos Soares¹

Maria Alice Melo²

RESUMO

Este artigo se propõe a discutir as práticas de avaliação da aprendizagem implementadas no município de São Luís na organização do sistema em ciclos de aprendizagem, na primeira década dos anos 2000 e apresenta o cenário vigente, sinalizando as mudanças propostas no programa implantado pelo atual governo denominado *Educar mais: juntos no direito de aprender*, em 2017 que, dentre outras alterações, trouxe o retorno da organização da escolaridade em anos/séries. Para o estudo, partiu-se da compreensão inicial de que os ciclos como ampliação das etapas anuais trariam maiores possibilidades de aprendizagem para os estudantes respeitando suas trajetórias sem rupturas. No delineamento deste estudo buscou-se as contribuições de estudos realizados sobre os ciclos de aprendizagem Mainardes (2007, 2009); Barreto e Mitrulis (1999, 2001); Barreto e Sousa (2004, 2005) e da avaliação da aprendizagem Perrenoud (1999, 2000, 2004); Hadji (1994) Luckesi (2010), entre outros. A partir das contribuições da pesquisa documental realizada e das diversas vozes das professoras e coordenadoras pedagógicas por meios de entrevistas concluiu-se que se encontrava em curso a busca de práticas avaliativas mais democráticas e menos excludentes dos estudantes, não destinadas à classificação ou sentenciamento, embora houvesse limites teórico-práticos que poderiam ser equacionados por meio de estudos e efetivação da formação continuada em serviço.

Palavras-chave: Avaliação da Aprendizagem. Ciclos de Aprendizagem. Progressão Escolar.

1 Mestra em Educação pela Universidade Federal do Maranhão. Professora da Rede municipal de Educação de São Luís/MA E-mail: fernanda.luzia2009@gmail.com

2 Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo – USP. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Curso de Pedagogia, da Universidade Federal do Maranhão. Coordenadora do Grupo de Pesquisa Escola, Currículo e Formação Docente. E-mail: ma.melo@terra.com.br

Learning Cycles: reflections on schooling in cycles and the return to the grades / years in São Luís

ABSTRACT

This article proposes to discuss the practices of learning evaluation implemented in the city of São Luís in the organization of the system in learning cycles in the first decade of the 2000s and presents the current scenario signaling the changes proposed in the program implemented by the current government called Educate more : together with the right to arrest in 2017, which, among other changes, brought the return of the schooling organization in years / grades. For the study, it was based on the initial understanding that cycles as an extension of the annual stages would bring greater possibilities of learning for students respecting their trajectories without ruptures. In the design of this study we sought the contributions of studies carried out on learning cycles Mainardes (2007, 2009); Barreto and Mitrulis (1999, 2001); Barreto and Sousa (2004, 2005) and Perrenoud learning evaluation (1999, 2000, 2004); Hadji (1994) Luckesi (2010) in others. From the contributions of the documentary research carried out and the diverse voices of the teachers and pedagogical coordinators through interviews, it was concluded that the search for more democratic and less exclusionary evaluation practices of the students, not intended for classification or sentencing, was in progress, there were theoretical-practical limits that could be equated by means of studies and the implementation of the in-service training.

Keywords: Evaluation of Learning. Learning Cycles. School Progression.

Ciclos de Aprendizaje: reflexiones sobre la escolaridad en ciclos y el vuelta a las series / años en São Luís

RESUMEN

Este artículo se propone discutir las prácticas de evaluación del aprendizaje implementadas en la municipalidad de São Luís en la organización del sistema en ciclos de aprendizaje en la primera década de los años 2000 y presenta el escenario vigente señalando los cambios propuestos en el programa implantado por el actual gobierno

denominado Educar más: juntos en el derecho de aprender, en 2017 que, entre otras alteraciones, trae la vuelta de la organización de la escolaridad en años / series. Para el estudio, se partió de la comprensión inicial de que los ciclos como ampliación de las etapas anuales traerían mayores posibilidades de aprendizaje para los estudiantes respetando sus trayectorias sin rupturas. En el delineamiento de este estudio se buscaron las contribuciones de estudios realizados sobre los ciclos de aprendizaje (2007, 2009); Barreto y Mitrulis (1999, 2001); Barreto y Sousa (2004, 2005) y de la evaluación del aprendizaje Perrenoud (1999, 2000, 2004); Hadji (1994), Luckesi (2010) en otros. A partir de las contribuciones de la investigación documental realizada y de las diversas voces de las profesoras y coordinadoras pedagógicas por medios de entrevistas se concluyó que se encontraba en curso la búsqueda de prácticas evaluativas más democráticas y menos excluyentes de los estudiantes, no destinadas a la clasificación o sentencia, aunque había límites teórico-prácticos que podrían ser abordados por medio de estudios y efectivización de la formación continuada en servicio..

Palabras clave: Evaluación del Aprendizaje. Ciclos de Aprendizaje. Progresión Escolar.

Introdução

O presente artigo é um recorte do estudo “Ciclos de aprendizagem em São Luís: implicações nas práticas avaliativas” construído durante o Mestrado em Educação da Universidade Federal do Maranhão. Este estudo teve como objetivo central investigar as implicações na avaliação da aprendizagem advindas da introdução dos ciclos de aprendizagem no município de São Luís, *locus* de análise, ocorrido na primeira década dos anos 2000, por meio de pesquisa de abordagem qualitativa, análise documental e entrevista semiestruturada, entre outros documentos/instrumentos construídos pelos professores das séries/anos iniciais e de duas coordenadoras da escola investigada.

No estudo realizado, a concepção de ciclos assumida estava em consonância com aquela postulada por Barreto e Sousa “como a intenção de regularizar o fluxo de alunos ao longo da escolarização, a fim de assegurar que todos possam cumprir os anos de estudos previstos, sem

interrupções e retenções que inviabilizem a aprendizagem efetiva e uma educação de qualidade” (BARRETO; SOUSA, 2004, p. 33).

Sendo uma organização que pretendia superar a escola graduada, organizada em séries anuais e classificatória dos estudantes ao longo da escolaridade, a adoção dos ciclos de aprendizagem trouxe em seu bojo o questionamento de posturas cristalizadas no contexto escolar, exigindo dos profissionais um repensar de suas práticas, em que o processo avaliativo, em diálogo com outras temáticas educacionais, ganhou relevo justamente por ter sido apontado pelos professores e outros profissionais como uma das principais dificuldades para a implementação da nova proposta.

Os documentos oficiais³ elaborados pela Secretaria de Educação orientavam que as práticas avaliativas constituídas de testes, pontos, notas acertos e erros, aprovação e reprovação fossem repensadas, tendo em vista a construção de uma abordagem mais formativa (SÃO LUÍS, 2008). O texto traz, ainda, o indicativo da função da avaliação diagnóstica na prática do professor, “contemplando a observação dos avanços e da qualidade da aprendizagem alcançada pelos alunos no final de um período de aprendizagem” (p.65).

O esforço empreendido na pesquisa se deu no sentido de, por meio do diálogo com os professores que, em última instância são os profissionais responsáveis por viabilizar as políticas educacionais no espaço escolar, fosse possível, sem pretensões de esgotar a temática, compreender quais as implicações trazidas pela proposta para as práticas de avaliação da aprendizagem dos alunos e quais foram os mecanismos, estratégias buscados e/ou encontrados para tal efetivação, ultrapassando a dicotomia entre práticas de ensino e práticas avaliativas.

Nesse sentido, objetivando a socialização dos resultados da pesquisa em questão, estruturamos o artigo em três seções, a saber: *O contexto de implantação dos ciclos de aprendizagem em São Luís*, em que apresentamos as circunstâncias de implementação da proposta e como esta foi comunicada aos profissionais da educação; *O foco no processo avaliativo: acompanhando as aprendizagens dos alunos*, em que discutimos a ênfase no repensar da avaliação escolar para que a pro-

³ Os documentos da rede eleitos como relevantes para o estudo e aqui denominados documentos oficiais foram: a proposta curricular do município de São Luís – Marco Conceitual e o caderno do ciclo pesquisado – Primeiro Ciclo.

posta lograsse êxito e, por fim, as considerações finais, quando também iniciamos a ampliação das discussões, sinalizando para a atualidade do cenário educacional no município de São Luís, trazendo alguns dados sobre a política atual que retomou a organização do ensino em séries anuais ou anos escolares, nomenclatura utilizada.

O contexto de implantação dos ciclos de aprendizagem em São Luís

A revisão de literatura possibilitou-nos perceber que, ao longo da História da Educação brasileira, várias possibilidades para o enfrentamento da exclusão e seletividade escolar foram empreendidas. De 1958 com a Reforma da Educação Primária, no Rio Grande do Sul ao Bloco Único (1979 – 1984) no Rio de Janeiro várias foram as propostas de não reprovação experimentadas no Brasil. A de mais longa duração foi o Sistema de Avanços Progressivos implementado em Santa Catarina (1970 – 1984) envolvendo todo o Ensino Fundamental (então Ensino de 1º grau), com possibilidade de reprovação aos términos das 4ª e 8ª séries. Experiência essa que não logrou êxito na medida em que “não resolveu o problema da retenção e da evasão e ainda diminuiu a qualidade do ensino” (MAI-NARDES, 2007, p.66)

Foi, no entanto, em 1984 que o termo ‘ciclo’ assumiu a designação de política de não-reprovação, por meio da implantação do Ciclo Básico de Alfabetização (CBA) na Rede estadual de São Paulo, pioneiro no que viria a se tornar, posteriormente, realidade em outros estados. Emergiu no contexto da redemocratização de nosso país após um longo período de regime militar como compromisso de promoção de mudanças educacionais que visassem, entre outras questões, a melhoria da qualidade de ensino e políticas voltadas à redução da reprovação e da evasão escolar.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDBEN nº 9394/96 traz em seu artigo 23 a legitimação dos ciclos quando destaca que

A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar (BRASIL, 1996).

Ainda na LDBEN de 1996, o regime de progressão continuada volta a ser tratado incluído no parágrafo 2º do artigo 32, com a seguinte redação:

Os estabelecimentos que utilizam a progressão regular por série podem adotar no Ensino Fundamental o regime de progressão continuada, sem prejuízo da avaliação do processo de ensino – aprendizagem, observadas as normas do respectivo sistema de ensino (BRASIL, 1996).

Os ciclos, enquanto política educacional, estavam alicerçados em pressupostos que determinavam suas concepções, bem como seu projeto de homem e sociedade. O caráter assumido nas políticas de organização escolar em ciclos decorre destas concepções, definindo posturas mais democráticas ou mais centralizadoras, mais inclusivas ou mais excludentes.

Para Mainardes (2009), as principais diferenças entre as políticas de organização escolar em ciclos estavam relacionadas:

- a) à modalidade de ciclos adotada;
- b) às razões, justificativas e propósitos declarados pelos sistemas de ensino que adotam programas em ciclos;
- c) às decisões e encaminhamentos do processo de formulação e implementação dessas políticas;
- d) às decisões acerca do processo de reestruturação curricular, da definição de concepções metodológicas, das mudanças na infraestrutura e condições de trabalho, do tipo de formação permanente dos professores, etc. (MAINARDES, 2009, p. 55-56).

As modalidades a que o autor acima se refere diz respeito às experiências implantadas a partir dos anos 1990 em diferentes redes estaduais e municipais do país que também eram diferentes entre si. Dentre elas, podemos citar: ciclos inicial, intermediário e final; ciclos de aprendizagem; ciclos de formação, regime de progressão continuada.

Em São Luís, a adoção dos ciclos ocorreu no contexto da implantação, em 2002, do Programa “São Luís, te quero lendo e escrevendo”⁴

4 Programa gestado durante o governo do prefeito Tadeu Palácio (2002 – 2004) como experiência de planejamento estratégico que, além de implementar um comitê permanente de planejamento, organizou as ações da Secretaria, articulando-as em 4 eixos: formação

que se desdobrou nos anos seguintes em várias ações que, segundo os documentos oficiais, objetivavam combater o fracasso escolar vivenciado na rede de ensino, assim como romper com a lógica da exclusão, proporcionando um maior tempo de aprendizagem para as crianças (SÃO LUÍS, 2008).

A ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, naquele momento uma determinação legal pela Lei Federal 11.274 e organização em ciclos de aprendizagem como opção da Secretaria Municipal de Educação estavam entre as ações desenvolvidas pelo Programa, que inicialmente implementou nos três anos iniciais sob a denominação de *Primeiro Ciclo*

O Primeiro Ciclo representa um passo significativo na sensibilização dos profissionais da rede quanto às mudanças na prática pedagógica tais como: ampliação do tempo de aprendizagem, organização de grupos de apoio didático para atender as necessidades individuais dos alunos e a prática do registro como um dos instrumentos de avaliação da aprendizagem dos alunos (SÃO LUÍS, 2009, p 11).

Seguindo a tendência de outras redes, a defesa dos ciclos em contraposição ao regime seriado se deu por considerá-los uma política adequada por ser uma medida para reduzir ou “eliminar a reprovação e evasão; melhorar a qualidade do ensino; para a construção de novas perspectivas de currículo, avaliação e organização da escola; além de se constituir em política inclusiva” (MAINARDES apud SÃO LUÍS, 2009, p 26-27).

Com a implantação gradativa dos Ciclos tendo sua conclusão efetivada em 2008 para todo o Ensino Fundamental, a Secretaria Municipal de Educação fundamentou-se basicamente nas contribuições de Perrenoud para elaborar sua proposta de organização curricular, a partir de obras como ‘Os ciclos de aprendizagem: um caminho para combater o fracasso escolar’ e ‘Pedagogia diferenciada: das intenções à ação’. Perrenoud definia os ciclos de aprendizagem como

[...] uma ruptura radical com as etapas anuais que levam à perda de sentido da própria noção de repro-

continuada, rede social educativa, avaliação e gestão institucional e implantou o projeto de formação continuada para os profissionais da Educação.

vação. Combatarei de que os ciclos de aprendizagem são feitos para favorecer uma escolaridade em várias velocidades. Sustentarei, para tanto, que, em um ciclo de aprendizagem, todos os alunos têm o mesmo número de anos para atingir os objetivos de final de ciclo. Apostarei aqui em uma diferenciação que não incida sobre o tempo de formação, mas sobre o modo e a intensidade do acompanhamento pedagógico, o que leva a uma diversificação dos percursos de formação (PERRENOUD, 2004, p. 13).

Nesse sentido, algumas diretrizes foram estabelecidas para o delineamento da proposta e, entre eles, definiu-se que o Ensino Fundamental seria organizado em quatro agrupamentos de séries/anos, isto é, quatro ciclos escolares. Sendo o alargamento dos tempos de aprendizagem um dos princípios centrais destas organizações, deliberou-se que somente na passagem de um ciclo para outro haveria a possibilidade de retenção ou reprovação dos alunos. Dentro do ciclo, na passagem das séries, a reprovação anual estaria eliminada, o que não representaria a perda de exigência de conhecimentos pautados para cada série escolar.

Ocorre que para galgar a continuidade no processo, o aluno deveria atingir um nível ou patamar de conhecimentos, desenvolver determinadas capacidades, porém, o não alcance destes conhecimentos, não implicaria a sua retenção, mas a identificação de que necessitaria de um acompanhamento diferenciado no ano seguinte com vistas a garantir as aprendizagens que não foram concretizadas dentro do ano letivo, assim como a continuidade do fluxo junto aos seus pares.

Diante da implantação da política, considerada abrupta pelos professores e da qual se sentiram alijados, não ouvidos, muitos relatos de discordâncias foram proferidos, inclusive alegando a perda de autoridade frente aos alunos, surgimento de certo desinteresse e até agravamento da indisciplina nas escolas. Para muitos profissionais, a implantação dos ciclos levou os alunos a acreditarem não ser mais necessário estudar, pois não existiria mais 'avaliação', não havia mais 'reprovação'. Como consequência chegavam a procrastinar as tarefas escolares corriqueiras, inseridas na rotina escolar e não investiam mais nos estudos.

Segundo estes profissionais, houve uma perda de controle ou poder sobre a aprendizagem dos alunos (SOUZA, 1999). Tal controle e/ou poder configurava uma prática comum no sistema seriado, no qual há uma espécie de negociação, em que a nota atribuída em testes ou

provas assegurava a execução de tarefas, empenhos nos estudos, participação nas aulas e obediência às regras disciplinares.

Para Perrenoud “a nota é uma mensagem que não diz de início ao aluno o que ele sabe, mas o que pode lhe acontecer ‘se continuar assim’ até o final do ano” (1999, p.12). Depreende-se que a aplicação das provas ou testes e seus resultados, expressos em notas, alertavam para um possível fracasso escolar, na medida que fornecia um indicador com caráter controlador e punitivo que poderia levar à reprovação. Desaparecendo este indicador – a nota, ambos os sujeitos desta relação, professor e aluno, sentem-se alijados. O professor, do controle que possuía sobre os alunos e estes, da ‘bússola’ indicadora do caminho a percorrer, fosse esse caminho de conforto diante de boas notas ou de alerta para buscá-las.

São diversas as possibilidades de substituição do modelo de avaliação tradicional, por práticas menos excludentes e mais democráticas. O enfoque perseguido é o da avaliação como processo pedagógico que informa os professores sobre a necessidade de intervenções e redirecionamentos “em face do projeto educativo definido coletivamente e comprometido com a garantia da aprendizagem do aluno” (SOUSA, 2010, p. 46).

O foco no processo avaliativo: acompanhando as aprendizagens dos alunos

O ato avaliativo está presente nas relações e vivências humanas. Desde o nascimento, ao observar seu meio, analisar as atitudes daqueles que o cercam, aprender com eles, constroem-se conhecimentos, fazem-se escolhas e atitudes são tomadas, delibera-se sobre o vivido. Nesse sentido, faz-se necessário conhecer e refletir sobre o objeto da avaliação, ação esta realizada cotidianamente.

A avaliação cotidiana significa

[...] refletir para mudar, para tentar melhorar nossas vidas. Fazemos isso todo os dias, todo tempo, sem programações ou registros formais sobre nossos descaminhos até então. Tentamos várias vezes descobrir melhores soluções para determinado problema e amadurecemos a partir de algumas tentativas frustradas (HOFFMANN, 1993, p.186).

Deste modo, a ato avaliativo é condição indispensável para o desenvolvimento humano, uma vez que “na vida, o caminho se constrói no entrever do futuro, mas, também no contemplar do passado, pelo reconhecimento do valor das experiências e conhecimentos que esse nos legou” (SOUZA, 1999, p.14).

A avaliação escolar, embora realizada em contextos formais, à semelhança da avaliação cotidiana, reafirma-se como condição intrínseca ao processo de aprendizagem. No espaço escolar, no entanto, outas vigas vão sendo acrescentadas e ato assume contornos diferenciados como de medida, julgamento e verificação e culmina relegado a ação de final de processo e não atividade que o acompanhe (DEPRESBITERIS, 2001).

Esta perspectiva pragmatista oriunda de influências estrangeiras, sobretudo, norte-americana ainda fortemente presente no cenário brasileiro vem sendo questionado por estudiosos e educadores, apontando a necessidade de repensá-la, respeitando o ritmo individual de cada aluno. A noção de ‘individualização dos percursos’ é uma das bandeiras de defesa das organizações escolares em ciclos, ao propor um ajuste do ensino às características e particularidades dos alunos por meio do que Perrenoud denominou de pedagogia diferenciada.

Segundo este autor, a prática da pedagogia diferenciada como meio de combate do fracasso escolar, requer o estabelecimento de uma organização escolar que supere os moldes da educação escolar tradicional e que favoreça o domínio da individualização dos percursos e, para tanto, é necessário tempo e acompanhamento.

A proposta de ciclos implementada em São Luís traz o seguinte entendimento sobre avaliação

[...] vai além da visão tradicional. É compreendida como: parte integrante e intrínseca ao processo educacional; um conjunto de atuações que tem a função de alimentar, sustentar e orientar a intervenção pedagógica; contínua e sistemática por meio de interpretações qualitativas do conhecimento construído pelo aluno; possibilita conhecer o quanto ele se aproxima ou não da expectativa de aprendizagem que o professor tem em determinados momentos da escolaridade, em função da intervenção realizada (SÃO LUÍS, 2008, p. 65)

O mesmo documento propõe ainda que os procedimentos a serem adotados no processo de avaliação deveriam considerar todas as atividades de caráter educativo, devendo ultrapassar a noção de notas e conceitos, caracterizando-a como de natureza qualitativa, contínua e cumulativa. Esclarece ainda que para avaliar o desempenho dos alunos, o professor precisaria levar em consideração não somente os resultados de momentos específicos de avaliação (mês, bimestre) mas também o conhecimento prévio, os percursos de aprendizagem e a qualidade das atividades propostas (atividades, agrupamentos, intervenções, etc.).

Observa-se que a proposta dentro de seu documento oficial – *Marco Conceitual* - não inviabiliza o uso das ‘provas’, no entanto, relativiza seu uso colocando-as como um dentre outros instrumentos para verificação do desempenho dos alunos. A observação e seu respectivo registro é evidenciado vista como essencial para avaliar atitudes e procedimentos e a análise das produções dos alunos, sem que para isso precise recorrer a notas e conceitos.

Por fim estabelece três parâmetros que devem orientar o trabalho do professor sendo utilizados simultaneamente para avaliar adequadamente a aprendizagem dos alunos: o aluno em relação a ele mesmo, o aluno em relação ao que se espera dele e o aluno em relação aos colegas que tiveram as mesmas oportunidades escolares.

Avaliar o aluno em relação a ele mesmo significa considerar o que ele sabia antes do professor ensinar o que foi ensinado e comparar esse nível de conhecimento prévio com o que ele demonstra ter adquirido no processo; avaliar o aluno em relação ao que se espera dele pressupõe ter expectativas de aprendizagem previamente definidas e utilizá-las como referência para orientar as propostas de ensino e de avaliação e; avaliar o aluno em relação aos demais que tiveram as mesmas oportunidades escolares é apenas uma forma de complementar as informações obtidas a partir dos dois primeiros parâmetros: a comparação do desempenho dos alunos só tem alguma utilidade se contribuir para entender melhor porque eles aprenderam ou não o que se pretendia ensinar (SÃO LUÍS, 2008, p. 72)

Segundo Perrenoud (1999), mudar a avaliação significa mudar a escola. Essa afirmação ressalta a complexidade do tema avaliação no âmbito educacional escolar. No contexto da escolaridade em ciclos esta

complexidade é potencializada, dada a lógica histórica tradicional que os conformava e estava arraigada nas práticas dos professores. Para além disso, é necessário destacar que para que as mudanças se efetivem devem ser asseguradas aos profissionais as condições objetivas para tal.

Os docentes frente à proposta de ciclos

A proposição de discutir avaliação da aprendizagem dos alunos implica também discutir toda a cultura escolar que se manifesta por meio de suas práticas. Os ciclos no município de São Luís trouxeram proposições de mudanças para o trabalho nas escolas, dentre elas, aquelas que dizem respeito a avaliação da aprendizagem dos alunos. As mudanças propostas para a avaliação configuraram, na visão dos professores, um dos maiores obstáculos enfrentados na implementação da proposta, sobretudo, naquilo que se refere à impossibilidade ou não de reprovação.

Em meio às mudanças estabelecidas, a própria implementação dos ciclos configurou para grande parte dos professores uma ação imposta pela Secretaria de Educação sem considerar suas opiniões. Apesar desta imposição, os professores passaram a construir mecanismos e possibilidades de alteração de suas práticas em decorrência da necessidade de adequação à nova estrutura dos ciclos.

O diálogo com as professoras participantes da pesquisa revelou descontentamento pela forma como a proposta foi implantada, evidenciando o desconhecimento de alguns profissionais. Destacaram que houve falta de comunicação e compartilhamento das intenções dos gestores públicos municipais, relegando-os a mero executores da referida proposta.

A forma de implantação gerou a busca imperativa pelo aprofundamento de conhecimentos. Diante disso, em atendimento ao imperativo de conhecimento emergido no ambiente escolar buscou-se a fomentação de momentos de estudos para o compartilhamento de informações sobre os ciclos contidos nos documentos oficiais, como também na própria proposta curricular.

Não obstante o descontentamento, o diálogo com os profissionais revelou não serem contrários à proposta, pelo contrário, a concebiam como uma grande possibilidade de reverter ou dirimir injustiças históricas. Viam a organização escolar em ciclos como meio de oferecer

aos alunos alargamento nos tempos de aprendizagem, oportunizando a construção do conhecimento por parte de todos.

A formação continuada foi destacada como elemento fundamental para a consecução dos objetivos almejados pela proposta, no entanto, fizeram referência à falta de acompanhamento dos professores nas escolas:

Formação de professores precárias; falta de estrutura nas escolas, tanto material quanto de acompanhamento dos professores. **Na atual realidade da rede municipal de São Luís sinto que não há uma preocupação em acompanhar o trabalho** que está sendo feito nas escolas, ou seja, cada um está fazendo de acordo com seu entendimento, o que acaba comprometendo a proposta de alfabetização por ciclos (SOARES, 2012, p. 113 – Relato de uma professora – grifos nossos).

Está expresso, no depoimento da professora, a falta de continuidade que, não raramente, observa-se no estabelecimento e manutenção de políticas educacionais que acabam se tornando políticas de governo. A oferta de cursos de formação para professores à época da implantação do Programa “São Luís, te quero lendo e escrevendo” e da implementação da proposta de ciclos foi se arrefecendo com o passar dos anos e mudança de governo. A própria Secretaria de Educação assistiu a quatro trocas de secretários de Educação⁵ que não conseguiram dar prosseguimento ao trabalho que havia sido iniciado. O depoimento de outra professora também retifica

A proposta é bastante atrativa e até bem adequada à realidade das escolas públicas. Nos primeiros anos da implantação dos ciclos de aprendizagem nas escolas municipais de São Luís, os professores estavam recebendo o apoio, com cursos de formação oferecidos pela Semed. **Na gestão anterior, mesmo sem entender bem sobre esta prática, os pais de alunos e a comunidade reconheceram a melhoria do ensino público municipal.** Entretanto, atualmente, sem suporte pedagógico, o professor é praticamente obrigado a usar, com bastante frequência os instrumen-

5 No período de 2009 a 2012, passaram pela Secretaria de Educação de São Luís os seguintes gestores/secretários: Moacir Feitosa (2009-2010), Sueli Tonial (2010-2011), Othon Bastos (2011 – 2012) que cedeu a pasta a Albertino Leal de Barros Filho.

tos tradicionais para ajudar o seu aluno no processo de leitura e escrita, pelo fato da rede não oferecer o suficiente para um bom trabalho na sala de aula. (SOARES, 2012, p. 113- 114 – Relato de uma professora – grifos nossos).

Outro aspecto destacado pelas professoras foi a falta de condições, infraestrutura e suporte técnico que se refere ao acompanhamento técnico de profissionais da própria Secretaria, com o objetivo de auxiliar, não somente o professor, mas também, coordenadores pedagógicos e diretores no encaminhamento do trabalho nos ciclos.

Vários trabalhos foram realizados sobre diferentes aspectos do Programa 'São Luís, te quero lendo e escrevendo' (BRANCO, 2007; PRAZERES, 2008; PRASERES, 2009; PAIXÃO, 2005). Praseres (2008), em pesquisa realizada sobre a participação docente na proposta de formação continuada em São Luís concluiu que 86% dos professores não participaram da elaboração da proposta e somente 36% destes declararam conhecer o Programa, "demonstrando fragilidade na condução da elaboração e disseminação da proposta" (PRASERES, 2008, p. 92).

Avaliação da aprendizagem nos ciclos: continuidade ou rupturas?

Sendo a escola pertencente ao sistema educacional, suas práticas refletirão o estabelecido pelo texto normativo e o mesmo se aplica às determinações legais para a avaliação da aprendizagem, mesmo que estas estejam sob o crivo das diversas interpretações dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

A LDBEN nº 9394/96 no seu artigo 24, inciso V dispõe sobre a avaliação da aprendizagem nos seguintes termos:

V – a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:

- a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais;
- b) possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar;
- c) possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado;
- d) aproveitamento de estudos concluídos com êxito;

e) obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos. (BRASIL, 1996)

O parecer do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação, aprovado em 7 de maio de 1997 que regulamenta a Lei 9393/96, ao tratar da verificação do rendimento escolar esclarece que este não mais engloba avaliação do aproveitamento e a apuração da assiduidade assim trata do tema

[...] a verificação do rendimento era, pois, um composto de dois aspectos a serem considerados concomitantemente: aproveitamento e assiduidade. Este entendimento é substituído pelo que separa 'verificação de rendimento' e 'controle da frequência'. A verificação se dá por meio dos instrumentos próprios, busca detectar o grau de progresso do aluno em cada conteúdo e o levantamento de suas dificuldades visando a recuperação. (BRASIL, 1997)

Estabelece a legislação e seus pareceres uma visão de diferenciação entre aprendizagem de conteúdos e alcance de objetivos sobre o que trata o Parecer CNE/CEB nº 12/97: Estudo e avaliação devem caminhar juntos, como é sabido, onde esta – a avaliação – é o instrumento indispensável para permitir se constate em que medida os objetivos colimados foram alcançados.

Sousa (2009) em estudo realizado sobre a avaliação da aprendizagem e a legislação nacional a partir da década de 1930, destaca que na atual legislação, a função da avaliação é “acompanhar o desempenho escolar dos alunos visando seu progresso”, sendo nela enfatizados os mecanismos e estratégias para a “flexibilização dos procedimentos de classificação e promoção dos alunos”.

A adoção da organização em ciclos se mostra como possibilidade para a vivência da avaliação de forma mais democrática e menos classificatória, voltada para a retroalimentação das ações do professor com práticas que permitam o acompanhamento e a aprendizagem de todos, conforme preconiza a legislação.

As novas exigências que os ciclos trouxeram para a atuação pedagógica impõem uma reestruturação de toda a prática educativa (...). Os resultados da apren-

dizagem devem ser obtidos através de ações contínuas que garantem o avanço permanentemente do aluno ao longo do tempo previsto para cada ciclo, e não mais através da repetição anual dos conteúdos disciplinares previstos em cada etapa. Daí a necessidade de uma prática avaliativa voltada para uma abordagem formativa (SILVA, 2001, p. 69)

Uma das vias para a consecução deste horizonte, desta nova perspectiva e que ao longo deste estudo tem sido defendido é justamente a necessidade de mudanças nas concepções e práticas avaliativas implementadas nas escolas brasileiras. Os ciclos independentemente da modalidade (ciclos de formação ou ciclos de aprendizagem) promovem a ruptura com a avaliação quantitativa por meio de uma retórica que critica sua concepção de quantificação de resultados e incentiva e/ou defende uma concepção que considere os sujeitos escolares, nossos alunos, como sujeitos históricos e sociais e, portanto, condicionados por estes elementos.

O conceito de avaliação formativa, expressão bastante difundida no meio educacional, foi cunhado em 1967, pelo americano Michel Scriven (BLOOM et al 1983; PERRENOUD, 1999; HADJI, 1994) que estabeleceu a diferença entre esta e a avaliação somativa. Para ele, a avaliação formativa é aquela que ocorre durante o desenvolvimento do trabalho de um programa e que visa à tomada de decisões no decurso do processo. A avaliação somativa, por sua vez, consistiria na visão final deste processo quando seriam determinados os méritos.

Na atualidade, não existe um conceito construído sobre avaliação formativa: mediadora, diagnóstica, emancipatória, dialógica, fundamentada, cidadã (VILLAS BOAS, 2006; RIBEIRO, 2011; GOMES, 2003), justamente pela natureza e referenciais que resguardam cada adjetivação, no entanto, conservam, em comum, a ideia de que a avaliação para ser formativa deve estar a serviço da aprendizagem dos alunos, sendo, portanto, contínua, interativa, reguladora e integrada ao processo de ensino e aprendizagem.

Segundo Luckesi (2010), a avaliação é como um “juízo de qualidade sobre dados relevantes tendo em vista uma tomada de decisão”. Este autor estabelece, portanto, três variáveis indissociáveis que devem ser adotadas pelos professores nas práticas de avaliação da aprendizagem de seus alunos. A configuração desta indissociabilidade pode ser observada quando analisamos, por exemplo, a terceira variável ‘*tomada de decisão*’. Para que esta se efetive, é necessário que o professor lance

mão de dados que lhe permitam enxergar o nível de desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, situando em que medida este – o aluno – se aproximou do que havia sido planejado para seu alcance, para sua apreensão e conhecimento.

Hadji (1994) situa a avaliação formativa dentro do processo de ensino. Para ele, sua característica essencial é “a de ser integrada na ação de formação, de ser incorporada no próprio ato de ensino. Tem por objetivo contribuir para melhorar a aprendizagem em curso, informando o professor sobre as condições em que está a decorrer esta aprendizagem, e instruindo o aprendente sobre seu próprio percurso, seus erros e suas dificuldades (HADJI, 1994, p. 63-64).

Na interface das temáticas centrais deste estudo, ciclos e avaliação da aprendizagem, a proposta foi investigar esta interrelação e o seus reflexos nas práticas implementadas pelas professoras. Neste intento e subsidiados pelos diálogos construídos com o referencial teórico e professoras atuantes nas escolas municipais de São Luís, identificaram-se nas falas as seguintes concepções

A avaliação é primordial para que o professor observe o que pode ser melhorado em seu plano, para suprir a necessidade que seus alunos venham a apresentar, desenvolvendo assim, o rendimento da aprendizagem. A avaliação constitui processo contínuo de observação dos avanços, das descobertas, das hipóteses em construção e das dificuldades demonstradas pelos alunos (P2)

A avaliação é processo de observação e registro individual e coletivo voltado para o crescimento de alunos e professores e não instrumento de punição. (P3) (SOARES, 2012, p. 118-119 – depoimento de professoras).

Embora, os elementos de uma avaliação formativa estivessem presentes nos depoimentos das professoras, sentimos falta da referência ao papel do aluno como sujeito deste processo. O aluno, assim como o professor, é sujeito interveniente e, como tal, também deve regular sua aprendizagem. A autorreflexão e a autorregulação por parte do aluno também fazem parte do processo, colocando-os em “situações de confronto, de troca, de intenções, de decisões que os forcem a se explicar, se justificar, argumentar, expor ideias ou receber informações para tomar decisões” (PERRENOUD, 1999, p. 99). Este comportamento trabalha dire-

tamente a autonomia do aluno, porque o estimula a orientar sua própria aprendizagem, analisando periódica e continuamente seus resultados e conhecimentos.

As professoras da escola investigada, em resposta à implantação da organização em ciclos e do imperativo por novas práticas de avaliação da aprendizagem relataram o trabalho com procedimentos e instrumentos, a fim de garantir o alcance pretendido para o ato educativo e, ainda, destacaram que essa já era uma realidade anterior aos ciclos pelas demandas da realidade local.

Segundo uma delas, as atividades realizadas coletivamente como uma roda de conversa, por exemplo, que antes não teria seu 'valor' avaliativo considerado, passou a assumir este papel por possibilitar ao professor enxergar como aluno se expressava, de que termos lançavam mão para se comunicar numa atividade formal, se respeitavam opiniões de seus colegas, opiniões divergentes das suas e como lidavam com elas. Consideravam, no entanto, fundamental o uso de atividades mais tradicionais, por assim dizer, como o teste escrito.

Continuamos a utilizar as atividades avaliativas específicas, a diferença é que as provas, testes não são mais os únicos critérios para que o aluno seja aprovado ou não. No final de cada semestre é feito um registro reflexivo pelo professor relatando o rendimento individual de cada aluno. Seu papel (da avaliação) não foi alterado, segue igual. (SOARES, 2012, p. 118-119 – depoimento de professora).

Importa dizer que não havia nenhuma indicação, na proposta dos ciclos de aprendizagem no município de São Luís, para não adoção de provas ou testes avaliativos pontuais, no entanto, assevera sua resignificação, propondo uma análise de conjunto através de "resultados obtidos nos momentos específicos de avaliação, mas também (e principalmente) o conhecimento prévio que eles tinham sobre aquilo que se pretende ensinar e a qualidade das propostas (atividades, agrupamentos, intervenções)" (SÃO LUÍS, 2008, p.71).

Ainda no grupo investigado: "realizo atividades diferenciadas para atender o nível diferenciado de aprendizagem dos alunos. Porém, procuro desenvolver metodologias que sejam comuns a todos como interpretação oral e roda de conversa com temas sugeridos pelos alunos" (SOARES, 2012, p.121).

Para Cortesão (1993), todo professor é sabedor de que a oferta de única ou mesma forma de aprendizado para todos os alunos implicará, inevitavelmente, em insucesso de alguns e êxito de outros. A tentativa de imprimir atividades diferenciadas, expressa pela professora, ainda segundo Cortesão, resulta da ação autônoma do professor como professor de um número maior de alunos, pois se este apenas se “limita a executar rotineiramente o que está no programa, aproxima-se muito da imagem do funcionário, aproxima-se de se transformar numa simples peça de engrenagem do sistema educativo” e não contemplará o todo (CORTESÃO, 1993, p. 17).

As coordenadoras pedagógicas também se posicionaram sobre o papel da avaliação nos ciclos, ressaltando seu aspecto de processo contínuo e mediador das aprendizagens dos alunos:

A avaliação assume papel de ser um instrumento mediador em busca de melhorias na aprendizagem dos alunos durante todo o processo de construção do conhecimento (C1);

Nas organizações em ciclos de aprendizagem o papel da avaliação é formativo, diagnóstico e mediador, tem como objetivo garantir a melhoria da aprendizagem dos alunos. As professoras também têm atendido a este novo papel, onde a avaliação é vista não para selecionar, mas, para fazer o aluno aprender (SOARES, 2012, p. 118-119 – depoimento de professora – C2).

As mudanças também foram sentidas pelas famílias, segundo o relato da professora

[...] para a família essas alterações dos ciclos não foram bem recebidas na questão dos conceitos⁶, as notas eram mais fáceis de acompanhar. Para a escola as avaliações continuam iguais, pelo menos para mim, de maneira diagnóstica e não pontual. Eu utilizo várias estratégias: observação, registros individuais, diagnóstico em fichas, conversas, testes de leitura, avaliação escrita, atividades de classe e para casa, além de relatórios descritivos (Idem, ibidem – P1)

6 Na proposta de ciclos de São Luís o registro do rendimento dos alunos não se dava em notas numéricas, mas, por meio de conceitos que demonstravam a progressão das aprendizagens dos alunos pela apreensão dos conteúdos. Eram representados pelas siglas: AD – a desenvolver; ED – em desenvolvimento; D – desenvolvido.

Não raramente ouve-se que nas escolas, sobretudo públicas, os pais não auxiliam na aprendizagem dos alunos, que não acompanham, que não ajudam na realização das tarefas de casa, enfim, que não participam da vida escolar de seus filhos, delegando cada vez mais às escolas esta responsabilidade.

A fim de fornecer elementos para contextualização e enriquecimento das entrevistas, resgatou-se a proposição da Secretaria de Educação para o acompanhamento/anotação do desempenho de todos os alunos, inclusive em salas numerosas. A sugestão baseava-se numa espécie de rodízio para anotações sobre cada aluno: a cada dia da semana a professora priorizaria um grupo de alunos com focos específicos. Assim, ao término da semana, teria informações mais detidas de cada um.

Contudo, a confiança na experiência docente, as fez dispensar o uso da estratégia. As professoras demonstraram através de suas respostas que as intervenções ocorrem continuamente, periodicamente e que de forma difusa vão verificando e 'anotando' na virtualidade dos seus pensamentos as possíveis dificuldades cada um, postura comum entre as professoras, exemplificada na fala da professora P2:

Na medida em que os alunos vão respondendo alguma tarefa, vou passando nas carteiras e verificando quem consegue fazer sozinho, quem precisa de ajuda. Se tiver um problema de matemática, por exemplo, e o aluno consegue interpretar e responder certo e o outro não consegue responder porque não sabe ler, então são estas coisas que vou verificando, observando. (SOARES, 2012, p. 130)

As professoras explicitaram, nos discursos, considerarem a avaliação de cunho mais formativo, realizando diagnósticos dos conhecimentos dos alunos, revelaram conduzir suas análises a partir da observação, configurando a etapa processual deste tipo de avaliação, no entanto, não demonstraram como fazem de posse destas informações, isto é, como se dá o resgate para a reelaboração ou recondução do planejamento do ensino. Destacou-se também a não operacionalização dos 'grupos de apoio didático'⁷.

7 Eram estratégias orientadas para aplicação nas escolas em que se formavam agrupamentos de alunos a partir de proximidades e/ou semelhanças das dificuldades, sobretudo, de leitura e escrita, quando recebiam atividades de reforço de duas a três vezes por semana dentro do próprio turno.

Os alunos que poderiam ter na aplicação de atividades diferenciadas ou nas formações de grupos de apoio didático um reflexo de como andam suas aprendizagens ficam sem esse 'atestado' do professor. Este existe mesmo, de forma mais efetiva, quando o professor aciona em sala de aula quem vai bem ou quem vai mal, transformando, inclusive, a avaliação feita dos alunos em ato classificatório e segregador.

Cabe ressaltar que a própria formulação de grupos de apoio nas escolas, proposto pelo documento oficial, não deixa de ser uma forma de selecionar os que sabem e os que não sabem. É a escola operando ainda nos moldes tradicionais da tentativa de homogeneização dos alunos e de seus conhecimentos, pois a diversidade ainda não é trabalhada na própria sala de aula. São diversos os fatores que convergem para a não consecução de uma escola efetivamente inclusiva e democrática e que não configuram incompetência ou falta de vontade dos professores. Esta nova escola será possível quando, na mesma medida, disponibilizarmos recursos para sua consecução, recursos humanos, pedagógicos e administrativos.

Considerações finais

Este estudo analítico teve como motivação a implantação dos ciclos de aprendizagem no município de São Luís e as proposições trazidas para o cenário escolar. Nossas análises estiveram voltadas para as práticas de avaliação da aprendizagem sob um enfoque mais formativo, à luz de um referencial teórico-metodológico para as duas categorias centrais: ciclos e avaliação.

As conclusões chegadas ao término do estudo configuraram conclusões parciais, sem nenhuma pretensão de serem repostas definitivas. Ao contrário, têm a intenção de permitir outras e novas conclusões aos diversos sujeitos que a ela terão acesso, considerando a dinamicidade da produção do conhecimento.

Sobre as implicações trazidas pela implantação dos ciclos de aprendizagem no município de São Luís, *lócus* da pesquisa, observou-se que estas não ficaram somente no nível das proposições. A escola, como -se pressupôs, aderiu, ainda que houvesse algumas resistências, comum a tudo que é novo, o que consideramos resquícios do regime anteriormente adotado, às proposições desta nova organização escolar,

além de discordâncias e falta de vontade pedagógica para compreender que mudanças são necessárias.

Os altos índices de reprovação e evasão deflagradores do insucesso escolar requeriam alternativas positivas capazes de reverter o cenário e promover o sucesso escolar de milhares de alunos, pois, uma vez universalizado o acesso às escolas, o passo seguinte seria sua permanência com qualidade. Ao analisarem seus próprios cotidianos, as professoras demonstraram olhares resolutos e modificadores, olhares ávidos por possibilidades que revissem os entraves que nelas e através delas vêm historicamente originando sucessivos fracassos no cenário educativo.

Embora não se tenha, ainda, por parte das professoras a clareza dos pressupostos de uma avaliação formativa, estando presentes mais nos discursos do que nas práticas, invariavelmente, observou-se uma busca pela melhoria da avaliação vivenciada nas escolas, primando mais pela aprendizagem dos alunos. Embora também se tenha concluído que as professoras ainda não conseguiam fazer desta avaliação um mecanismo de retroalimentação do seu trabalho. Realizavam o diagnóstico, empreendiam observações, ainda que difusas e sem sistematização, mas não a utilizavam para seu replanejamento frente os limites e dificuldades encontrados pelos alunos.

Como se pensar em estratégias diferenciadas, percursos individualizados, observações e registros reflexivos em escolas sem infraestrutura. Demandava-se por uma implementação mais cuidadosa e responsável que alterasse a dinâmica da escola e promovesse condições de trabalho aos professores: mais espaços para além das salas de aula, aumento do número de professores para o trabalho de apoio didático e reforço nas individualizações dos percursos, estratégias de suporte aos alunos com formação de equipe multidisciplinar, um número mais reduzido de alunos por turma. Os esforços devem ser conjugados entre aqueles que propõem e aqueles que operacionalizarão tais propostas.

Programas de governos e descontinuidades: atual cenário educacional de São Luís

A atual gestão municipal está em seu segundo mandato (2017 – 2020) e no decurso do primeiro (2013 – 2016) o cenário educacional ludovicense assistiu a um resfriamento do processo da política de ciclos.

Nas escolas, prevalecia a diretriz orientadora do regime dos ciclos de aprendizagem que, na prática, mantinha apenas a ordenação de não reprovação entre séries/anos escolares. Assistiu-se, também, a mudanças de Secretários de Educação e a contínuas e anuais paralisações dos profissionais de educação por busca de melhorias salariais e de infraestrutura das escolas, acarretando de forma sequencial atrasos nos períodos letivos.

Neste íterim, o processo formativo dos professores já discutido e deflagrado como insuficiente e/ou inexistente, na primeira década dos anos 2000 e vigência dos ciclos, se manteve desta forma. Tal proposta curricular já não atendia aos anseios dos professores que frente às demandas atuais passaram a, literalmente, produzir ‘ajustes’ individuais para o andamento do trabalho nas escolas.

Importante dizer que, embora não houvesse uma política de formação voltada para os professores em geral e em particular o grupo que é nosso foco, os professores das séries iniciais (antes Primeiro Ciclo/ciclo de Alfabetização), no Brasil estava em desenvolvimento o PNAIC⁸, cuja adesão feita pelo Estado inseria estes profissionais em programas de formação continuada com foco na alfabetização das crianças até os oito anos de idade e era, no Maranhão, coordenado pela Universidade Federal do Maranhão. Embora, a adesão dos professores da rede municipal não tenha sido relevante dado os horários de oferta, alguns frutos foram coletados⁹.

A primeira retomada da pauta da educação emergida na rede de São Luís, enquanto resposta à realidade vigente, marcada ainda por resultados não satisfatórios explicitado em avaliações nacionais e no Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), ocorreu em junho de 2017, quando do lançamento do Programa Educar mais: juntos no direito de aprender.

Dentre as ações do programa estão: implantação do sistema municipal de avaliação de São Luís, fortalecimento dos programas da formação continuada e atualização da proposta curricular da rede muni-

8 O PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – compromisso assumido entre governo federal e entes federados (2012-2017) em atendimento a Meta 5 do PNE – alfabetizar as crianças até o 3º ano do Ensino Fundamental.

9 A terceira edição da ANA – Avaliação Nacional da Alfabetização (2016) apontou crescimento no desempenho dos alunos – crescimento de 9% em leitura e 17% em Matemática em comparação à segunda edição de 2014.

principal de ensino. Neste mesmo ano (2017), ainda sem uma nova proposta curricular, seguindo orientação da Secretaria de Educação, as escolas deixaram de atuar no regime de ciclos com possibilidades de reprovação ao término de um período anual, exceto na passagem do primeiro para o segundo ano, que permanece configurando Ciclo de Alfabetização. A nomenclatura utilizada deixou de ser etapa dentro dos agrupamentos anuais de um ciclo e passou a ser ‘ano’ em referência às séries anuais.

Outra ação do referido Programa é a implementação do Plano de Intervenções pedagógicas – PIP. Esta conta com 60 lições, cujo objetivo é acelerar o processo de aprendizagem do estudante para que, ao término de um semestre, possa ter progredido e alcançado o domínio da leitura.

E para concluirmos, de onde falamos, que é o lugar de professora, reiteramos com o mestre Paulo Freire (2010) que “a História em que me faço com os outros e de cuja feitura tomo parte é um tempo de possibilidades e não de determinismos”. Possibilidades que vão se fazendo ao longo do caminho e pela complexidade e dinamicidade do processo educativo. Se outrora a superação da exclusão e do fracasso escolar ocorreria pela ampliação do tempo escolar por meio dos ciclos, com proposições mais democráticas de avaliação, e o cenário que se evidencia hoje difere daquele, é necessário se fazer acompanhamento e estudo mais aprofundado para compreendê-lo, sem, contudo, suprimir as múltiplas vozes que ecoam no processo, ao longo da caminhada.

Referências

BARRETO, E. S. de S.; MITRULIS, E. Os ciclos escolares: elementos de uma trajetória. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 108, p. 27 – 48, nov. 1999.

BARRETO, E. S. de S.; MITRULIS, E.. Trajetórias e desafios dos ciclos escolares no país. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 15, n. 42, agosto, 2001.

BARRETO, E. S. de S.; SOUSA, S. Z. Estudos sobre ciclos e progressão escolar no Brasil: uma revisão. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 31-50, jan/abr. 2004.

BARRETO, E. S. de S.; SOUSA, S. Z. Reflexões sobre políticas de ciclos no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 35, n. 126, p. 659-688, set/dez, 2005.

BLOOM, B.S., KRATHWOHL, D.R.; MASIA, B.B. Manual de avaliação formativa e somática do aprendizado escolar. São Paulo: Livraria Pioneira, 1983.

BRANCO, A. C.C. **Formação Continuada e os Saberes de Professores das Escolas Municipais de São Luís**: implicações teórico-práticas. Dissertação (Mestrado em Educação) = Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2007.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996..

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. PARECER CNE nº 05/97 – CEB – Aprovado em 07.05.97. Proposta de regulamentação da Lei nº9394/96.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE nº 12/97** – CEB – Aprovado em 08.10.97. Esclarece dúvidas sobre a Lei nº9394/96. (Em complemento ao Parecer CEB nº05/97). 1997.

CORTESÃO, L. **Avaliação formativa**: que desafios? Porto: Edições ASA, 1993.

DEMO, P. Promoção automática e capitulação da escola. **Ensaio**: avaliação e políticas públicas em educação, Rio de Janeiro, 1998, n. 19, v. 159 – 190.

DEPRESBITERIS, L. Certificação de Competências: a necessidade de avançar numa perspectiva formativa. *In*: Ministério da Saúde (MS). **Formação - Humanizar cuidados de saúde**: uma questão de competência. Brasília: MS; 2001. p. 27-37 *Formativa*, Brasília, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

GOMES. S. dos S. Tessituras Docentes de Avaliação Formativa. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, FAE/UFMG, Belo Horizonte, 2003.

HADJI, C. **A avaliação, regras do jogo**: das intenções aos instrumentos. Porto Editora, 1994.

HOFFMANN, J. **Avaliação, mito e desafio**: uma perspectiva construtivista. Editora Mediação, Porto Alegre, 1993.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 2010.

MAINARDES, J. **A escola em ciclos**: fundamentos e debates. São Paulo: Cortez, 2009.

MAINARDES, J. **Reinterpretando os ciclos de aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 2007

PAIXÃO, M do S. E. **Formação Continuada de coordenadoras e coordenadores pedagógicos da secretaria municipal de educação de São Luís – MA**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2005.

PERRENOUD, P. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PERRENOUD, P. **Pedagogia Diferenciada**: das intenções à ação. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PERRENOUD, P. **Os ciclos de aprendizagem**: um caminho para combater o fracasso escolar. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PRASERES, M. A. B. **Rede municipal de educação de São Luís, MA**: proposta de formação continuada e participação docente (2002 – 2007). Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2009.

PRAZERES, V. de A. **Formação Continuada de professores/as no Programa São Luís te quero lendo e escrevendo**: limites e possibilidades da reflexão sobre a prática. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2008.

RIBEIRO, Elizabete A. Garcia. **Avaliação formativa em foco**: concepção e características no discurso discente. 2011. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011.

SÃO LUÍS. **Cadernos do Professor** – Secretaria Municipal de Educação – SEMED, 2003.

SÃO LUÍS. Secretaria Municipal de Educação. **Projeto São Luís te quero lendo e escrevendo**: Cartas. SEMED, 2003.

SÃO LUÍS. Secretaria Municipal de Educação. **Formação de educadores**: uma ação estratégica e transversal às políticas públicas para a educação. SEMED, 2003.

SÃO LUÍS. Secretaria Municipal de Educação. **Proposta Curricular** – Marco Conceitual. SEMED, 2008.

SÃO LUÍS. Secretaria Municipal de Educação. **Cadernos do 1º e 2º ciclos** – Ensino Fundamental. SEMED, 2009.

SILVA, M. A. da S. **Análise da implantação da escola organizada em ciclos de aprendizagem na rede municipal de Curitiba** – 1997/2004. Dissertação de Mestrado. Curitiba, 2006.

SOUSA, S. M. Z. L. **Avaliação da aprendizagem na legislação nacional: dos anos 30 aos dias atuais**. Estudos em Avaliação Educacional, v. 20, n. 44, 2009.

SOUSA, S. M. Z. L. Revisando a teoria da avaliação da aprendizagem. In: SOUSA, C. P. de (Org.) **Avaliação do rendimento escolar**. Campinas, SP: Papyrus, 2010.

SOARES, F. L. S. S. **Ciclos de Aprendizagem em São Luís: implicações nas práticas avaliativas**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2012.

SOUZA, D. T. R. de Entendendo um pouco mais sobre sucesso (e fracasso) escolar: ou sobre os acordos de trabalho entre professores e alunos. In: AQUINO, J. G. (Org.) **Autoridade e autonomia na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Sumus, 1999.

VILLAS BOAS, Benigna M. de Freitas. Avaliação formativa e formação de professores: ainda um desafio. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 12, n. 22, p.1-21, mar./ jun. 2006.

Recebido: Fevereiro/2019

Aceito: Março/2019

A autonomia do estudante nas relações de ensino e aprendizagem:

reflexões sobre a atualidade do conceito de autonomia

José Carlos dos Santos Debus¹

RESUMO

Neste texto procuramos apresentar uma compreensão do conceito de autonomia e emancipação do estudante nas relações de ensino e aprendizagem por meio da análise de alguns estudos, em particular de Piaget (1998, 1996, 2010), Vygotsky (1991), Freire (2009), Rancière (2007) e Nietzsche (2008), que trazem os princípios da autonomia e emancipação como pré-requisitos às práticas de ensino. A importância deste estudo se deve ao fato de que há outras perspectivas sobre educação escolar que entendem o espaço ensino/aprendizagem a partir de novas configurações, geradas pelas transformações nas comunicações, que possibilitam outros movimentos na educação e nos processos de construção do saber. E muitos desses movimentos indicam o princípio da autonomia como base da prática pedagógica. O estudante na perspectiva da autonomia e da emancipação é um sujeito histórico ativo que tem diante de si a possibilidade de direcionar o sentido de sua própria história. Constata-se que esse princípio estabelece um relacionamento no campo do ensino/aprendizagem mais igualitário e mais justo e nos leva a compreender o mundo de modos diferentes.

Palavras chave: Estudante. Ensino. Autonomia.

The autonomy of the student in the relations of teaching and

learning: reflections on the actuality of the concept of autonomy

ABSTRACT

In this paper we seek to present an understanding of the concept of student autonomy and emancipation in teaching and learning

¹ Doutor em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina. Pós-doutorado pela Universidade de Évora. Professor colaborador da Unidade de Educação de Santa Catarina (UNIESC) – Florianópolis. Pesquisador do Núcleo Infância, Educação e Arte (NICA/UFSC) e do Grupo de Pesquisa sobre Literatura Infantil e Juvenil (LITERALISE/UFSC). E-mail: zecadebus@gmail.com

relationships based on the analysis of some studies, in particular Piaget (1998, 1996, 2010), Vygotsky (1991), Freire (2009), Rancière (2007), and Nietzsche (2008) who bring the principles of autonomy and emancipation as prerequisites to teaching practices. The importance of this study is due to the fact that there are other perspectives on school education that understands the teaching / learning space from new configurations, generated by the transformations in the communications, that allow other movements in education and in the processes of knowledge construction. And many of these movements indicate the principle of autonomy as the basis of pedagogical practice. The student in the perspective of autonomy and emancipation is an active historical subject who has before him the possibility of directing the meaning of his own history. This principle establishes a relationship in the field of teaching / learning that is more equal and fairer and leads us to understand the world in different ways.

Key words: Student. Teaching. Autonomy.

La autonomía del estudiante en las relaciones de enseñanza y aprendizaje: reflexiones sobre la actualidad del concepto de autonomía

RESUMEN

En este texto buscamos presentar una comprensión del concepto de autonomía y emancipación del estudiante en las relaciones de enseñanza y aprendizaje a partir del análisis de algunos estudios, en particular de Piaget (1998, 1996, 2010), Vygotsky (1991), Freire (2009), Rancière (2007) y Nietzsche (2008) que aportan los principios de autonomía y emancipación como prerequisites a las prácticas de enseñanza. La importancia de este estudio se debe al hecho de que hay otras perspectivas sobre educación escolar que entiende el espacio enseñanza / aprendizaje a partir de nuevas configuraciones, generadas por las transformaciones en las comunicaciones, que posibilitan otros movimientos en la educación y en los procesos de construcción del saber. Y muchos de esos movimientos indican el principio de la autonomía como base de la práctica pedagógica. El estudiante en la perspectiva de la autonomía y de la emancipación es un sujeto histórico activo que tiene ante sí la posibilidad de dirigir el sentido de su propia historia. Se constata que este principio

establece una relación en el campo de la enseñanza / aprendizaje más igualitario y más justo y nos lleva a comprender el mundo de modos diferentes.

Palabras clave: Estudiante, Enseñanza, Autonomia.

Introdução

Quando andamos pela cidade, quase sempre nos deparamos com imensos *outdoors* propagandeando instituições de ensino que se oferecem apelando profundamente à autonomia do estudante. Frases como “no comando da sua vida só você”, “estudar do meu jeito”, “seja quem você quiser”, “estudar no seu tempo” se espalham diante dos olhos dos estudantes. As práticas autônomas são mostradas como um meio de atraí-los para uma educação que se coloca como diferente, com o conceito de autonomia muito ligado à qualidade, à capacidade gestora e à inovação. No entanto, alguns estudos sugerem que isso não passa de um modismo intelectual disseminado por uma concepção liberal que deslocou o campo semântico do termo para uma determinada ideia de que o estudante deveria “ter autonomia na condução de seus estudos”.

Nesse contexto de mercado, porém, trata-se de uma falsa ideia, pois nos leva a pensar que estamos “escolhendo livremente, quando não fazemos mais do que optar entre produtos sobre os quais nos foi sugerido que fariam bem à nossa imagem perante nossos semelhantes” (CORSO; CORSO, 2006, p. 276). Isso também sustenta e supervaloriza a ideia de independência e de construção e gerenciamento de uma marca pessoal para o sujeito ao mesmo tempo em que, paradoxalmente, é vendido um ideal de autonomia (CORSO; CORSO, 2006, p. 276).

Neste texto, partindo dessa reflexão, buscamos apresentar uma compreensão do conceito de autonomia e emancipação na educação a partir da análise de alguns estudos, em particular de Piaget (1998, 1996, 2010), Vygotsky (1991), Freire (2009), e Rancière (2007) e Nietzsche (2008) que trazem os princípios da autonomia e emancipação como pré-requisitos das práticas de ensino.

A importância deste estudo se deve ao fato de que há outras perspectivas sobre educação escolar que entendem o espaço ensino/aprendizagem por meio de novas configurações, geradas pelas transformações nas comunicações, que possibilitam outros movimentos na

educação e nos processos de construção do saber. E muitos desses movimentos indicam o princípio da autonomia como base da prática pedagógica.

A educação para a autonomia e emancipação

Jacques Rancière (2007) apresenta-nos um conceito de autonomia e também de emancipação, ressignificado a partir de uma prática pedagógica que mostra uma postura diferente na relação entre educando e educador. Embora seja uma reflexão contemporânea, a narrativa de *O Mestre Ignorante* (RANCIÈRE, 2007) está ambientada no tempo de Kant e Rousseau. O autor recupera a história de um professor que viveu na França revolucionária de 1789 e foi exilado nos Países Baixos, quando foi restaurada a monarquia, em 1814. Trata-se da história de Joseph Jacotot, que, chegando na Holanda, ocupou o posto de professor por meio período, ignorando completamente a língua local. Seus alunos também não conheciam o idioma francês, de modo que não havia uma língua que pudesse mediar a instrução. A solução foi encontrar um livro que fosse comum a todos e que pudesse fazer a mediação. O professor Joseph adotou a obra *Telêmaco: as Aventuras de Telêmaco*, de Fenelon, romance francês, conhecido em toda a Europa, desde 1699. Assim, ele indicou o livro escrito em francês aos estudantes e solicitou que o aprendessem, amparados na tradução. Jacotot deixou seus alunos abandonados a si mesmos e solicitou que estes escrevessem em francês o que pensavam de tudo que haviam lido: “Ele estava esperando por terríveis barbarismos ou, mesmo, por impotência absoluta. Como poderiam todos estes jovens, privados de explicação, compreender e resolver dificuldades de uma língua nova para eles?” (RANCIÈRE, 2007, p. 18).

O Mestre Ignorante (RANCIÈRE, 2007) entrelaça dois tempos históricos bem distintos, mas que se conectam a partir de desejos compartilhados na pós-modernidade. Um desses tempos é o de Jacotot, tempo de revolução na França no início do século XIX. O outro é o tempo de Rancière, a França de 1980. Este pensador articula o tempo de Jacotot com sua trajetória intelectual e a realidade política, social e acadêmica na França do final do século XX, e insere no debate contemporâneo uma perspectiva bem antiga que trata da autonomia e da emancipação do sujeito (DEBUS, 2011). Jacotot inspirou-se na aquisição e no aprendizado da língua materna pelas crianças de forma autônoma e natural e passou

a ensinar até as disciplinas que ele ignorava, como pintura e piano. O desejo do mestre era abandonar o tradicional método explicativo, para ele base do embrutecimento do aluno. Nesse método, o saber é repassado em partes ao longo da vida escolar, deixando o professor sempre no controle e num patamar superior ao aluno.

Para Rancière (2007), o método tradicional da explicação é a invenção da incapacidade do outro. Ou seja, cria-se com antecedência um incapaz que precisa de explicação. Assim, o professor torna-se um explicador que inventa o incapaz para justificar sua explicação. O que Jacotot propôs foi um movimento autônomo no processo de emancipação intelectual da criança a partir de experiências que a levariam a desenvolver sua própria vontade, usando apenas sua inteligência. Era preciso inverter a lógica do sistema explicador, e é essa vontade que está no cerne da relação ensino/aprendizagem que potencializa o conceito de autonomia. O professor deixou seus alunos sozinhos com as histórias de Fénelon. Junto com eles, somente a vontade de aprender. A inteligência mediadora do professor explicador ficou inteiramente de fora. E isso possibilitou o fim da distância imaginária que separa mestre e estudante: “Tudo se deu, a rigor, entre a inteligência de Fénelon..., a do tradutor... e a inteligência dos estudantes” (RANCIÈRE, 2007, p. 27). Não se trata de um método, no sentido de um modelo de aprendizagem, trata-se de uma questão filosófica: saber se o ato de receber a palavra do mestre é um ato de igualdade ou desigualdade. Principalmente quando se refere ao campo das *inteligências*. Segundo Jacotot, não poderia haver uma desigualdade de inteligências, somente a vontade de aprender mais. A emancipação intelectual pressupõe um funcionamento das inteligências igual e universal para todos, que, no entendimento do professor, beneficiaria os pobres, pois são eles os que mais sofrem com as desigualdades das inteligências (RANCIÈRE, 2007).

Segundo Rancière (2007), a verdade emancipadora construirá um caminho com os princípios da liberdade e da autonomia. No entanto, “a liberdade não se garante por nenhuma harmonia pré-estabelecida. Ela se toma, ela se conquista e se perde somente pelo esforço de cada um” (RANCIÈRE, 2007, p. 92) Aqui temos um ponto que expõe as diferenças entre os métodos de Joseph Jacotot e de Paulo Freire. As ideias de Jacotot não são ideias de conscientização com o objetivo de organizar os oprimidos. Sua teoria se dirige diretamente aos indivíduos, e a perspectiva da emancipação não é social e sim intelectual. Já para Frei-

re (2009), a emancipação humana significa apropriar-se e experimentar o poder de recriar o mundo. Desse modo, o processo de emancipação envolve tanto o oprimido quanto o opressor: “E aí está a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos – libertar-se a si e aos opressores” (FREIRE, 2009, p. 33).

Já o pensamento vygotskyano para a educação propõe que o processo de construção do conhecimento ocorre através da correlação entre o indivíduo historicamente construído e o meio sociocultural onde vive. Assim, os fenômenos são entendidos e estudados como processos em movimento. Paulo Freire também acredita nesse processo e aponta que é preciso considerar o movimento interior à trama das realidades sociais que constitui o processo de construção do saber, percebendo dentro dessas tramas as particularidades do indivíduo. De acordo com o autor, “A educação como prática da liberdade, ao contrário daquela que é prática da dominação, implica a negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim como também a negação do mundo como uma realidade ausente dos homens” (FREIRE, 2009, p. 81).

Tanto em Freire como em Vygotsky, a experiência de vida do indivíduo é fundamental para a construção do conhecimento. O meio constitui-se fonte de conhecimento, e o ato educacional, que projeta um indivíduo autônomo e crítico, não pode se resumir a uma simples relação de ensino/aprendizagem. Embora tenham vivido em momentos e contextos históricos diferentes e produzido obras com preocupações diferentes – pois Vygotsky se preocupa mais com o desenvolvimento psicológico do sujeito e Freire com o desenvolvimento pedagógico –, existe uma aproximação entre eles a partir do referencial que está na base de suas teorias: o materialismo dialético e histórico (GADOTTI, 2013).

Vygotsky (1991) traz novas possibilidades da ação humana no plano social e individual a partir do desenvolvimento psicológico que se realiza no processo de construção das formas culturais. Para este pensador, o ser humano constitui-se dentro das relações sociais. O movimento do sujeito acontece e se desenvolve somente na presença de outros sujeitos no contexto social. Por isso, o psicológico deve ser compreendido nas suas configurações sociais, culturais e individuais. Um desses movimentos pode ser o processo de aprendizado, que é destacado em sua teoria como fundamental para o desenvolvimento da criança. E, conforme Oliveira (1995, p. 59), “justamente por sua ênfase nos processos sócio-históricos, a ideia de aprendizado inclui a interdependência

dos indivíduos envolvidos no processo”. Nesse ponto, a autonomia do sujeito manifesta-se a partir da autorregulação de suas ações dentro dos movimentos de interação entre o social e o cultural. Vygotsky aponta que o sujeito se constitui como capaz de autorregular-se “no momento em que consegue internalizar as regras, as normas, os costumes existentes no meio ao qual pertence” (SOUZA; PETRONI, 2009, p. 256). Isso se daria em estágios que iriam desde o período em que o comportamento da criança é regulado pelo adulto, até o período em que a criança internaliza as relações sociais e passa a agir sem ajuda de estímulos externos.

A concepção de autonomia em Vygotsky (1991 p. 43) está muito ligada ao desenvolvimento da atividade voluntária, que “diferencia os seres humanos dos animais [...]” e os coloca no plano das motivações socialmente enraizadas. São essas motivações que dão sentido às ações do sujeito. E esse sentido da atividade humana deve ser compartilhado e regulado pelas vivências com o outro, que passam a ser autorreguladas pelas motivações e que estão na base da atividade do indivíduo e participam da construção das formas autônomas. Vygotsky (1991, p. 42) define o conceito de atividade voluntária “como um produto do desenvolvimento histórico-cultural do comportamento e como um aspecto característico da psicologia humana”.

Continuando nessa perspectiva de pensar o conceito de autonomia na educação, com base nos pressupostos da psicologia, destacamos Jean Piaget (1998), cuja obra sobre o desenvolvimento cognitivo desconsiderava o papel dos fatores sociais no desenvolvimento da criança. Gostava de “situar a discussão num terreno suficientemente objetivo e psicológico para que qualquer um, sejam quais forem os fins a que se propõe, possa utilizar nossa análise” (PIAGET, 1998, p. 33). Dessa forma, pensou a autonomia da criança como uma “submissão efetiva do eu às regras reconhecidas como boas” (PIAGET, 1998, p. 43) e a caracterizou a partir da articulação dos conceitos de estrutura, gênese e equilíbrio. A autonomia nas relações de ensino e aprendizagem em Piaget está no princípio do método da construção, onde o desenvolvimento e a aprendizagem da criança se potencializam quando ela procurar compreender o conhecimento por sua própria conta. Para Piaget (1998, p. 165), o conhecimento é essencialmente construção, e existem dois princípios que a educação inspirada na liberdade não pode esquecer: “1) que as únicas verdades reais são aquelas construídas livremente e não aquelas recebidas de fora; 2) que o bem moral é essencialmente autônomo e não poderia ser prescrito”.

Podemos entender o construtivismo como um conjunto de teorias que enfocam as várias faces do mundo, e em que os indivíduos são observadores de suas próprias experiências. Construídas e percebidas de forma individual, essas teorias trazem o conceito de autonomia como um ideal pedagógico de desenvolvimento de capacidades ou competências na criança. Essa é a perspectiva de Vygotsky (1991), Piaget (1998), Jonassen (1996) e tantos outros autores identificados com o construtivismo. Nesse caso, a autonomia é concebida como um ideal de formação do estudante e suas relações. Como ressalta Piaget (1998, p. 117), “é preciso ensinar os alunos a pensarem, e é impossível aprender a pensar num regime autoritário. Pensar é procurar por si próprio, é criticar livremente e é demonstrar de forma autônoma”.

Os princípios construtivistas trazem um conjunto de informações que nos auxiliam no processo de construção dos meios direcionados ao ensino. Os estudantes e professores podem trabalhar juntos na construção do conhecimento, ao contrário do que propõem as concepções tradicionais de aprendizagem, as quais “admitem que o conhecimento é um objeto, algo que pode ser transmitido do professor para o aluno. Esta concepção presume que o conhecimento é algo que pode ser adquirido, como suprimentos comprados num supermercado” (JONASSEN, 1996, p. 1). De outra forma, os construtivistas “acreditam que o conhecimento é uma construção humana de significados que procura fazer sentido do seu mundo. Os seres humanos são observadores e intérpretes naturais do mundo físico [...]” (JONASSEN, 1996, p. 1).

Piaget (1998) aponta que os adultos (no caso da escola, o professor, o diretor, os coordenadores etc.) detêm o controle da conduta, das atitudes e dos saberes da criança. E esse controle é exercido a partir da coerção, numa relação unilateral. Assim, as crianças acabam acreditando que somente eles, os adultos, detêm a verdade e a razão. As regras são recebidas de fora e constituem um dos elementos da moralidade através do espírito da disciplina: “a moral é um sistema de regras que se impõe à consciência e deve-se habituar a criança a respeitá-la” (MUNARI, 2010, p. 50). Ao mesmo tempo, Piaget (2010) pondera que nem todas as verdades provêm da sociedade adulta, mas da construção racional possível a toda a inteligência saudável. Trata-se de um procedimento racional, indutivo e dedutivo, e acessível a essa inteligência. Nesse contexto, o princípio da autonomia coloca-se como prioridade e é decisivo para a escolha de um método de ensino. Como exemplifica, “[...] esse problema

é concretamente colocado nos seguintes termos: há matérias como a história da França ou a ortografia, cujo conteúdo foi elaborado mesmo pelo adulto, e cuja transmissão implica apenas os problemas relacionados com a melhor ou a pior técnica de informação” (PIAGET, 2010, p. 81).

Por outro lado, aponta Piaget (2010, p. 81), existem vários domínios “nos quais o tipo de verdade que os caracteriza independe das ocorrências mais ou menos particulares resultantes de múltiplas decisões individuais, [...] no decorrer das quais a inteligência humana se afirma com suas propriedades de universalidade e autonomia”.

Para Piaget (1996, p. 1), são os procedimentos da educação moral que determinam o grau de autonomia da criança. E isso depende dos métodos, que podem ser diferentes, “se desejarmos formar uma personalidade livre ou um indivíduo submetido ao conformismo do grupo social a que ele pertence”. Assim, há procedimentos que favorecem a autonomia da consciência e há aqueles que nos levam ao caminho contrário: o caminho da heteronomia. Aqui, a “lição de moral” indicada por Durkheim (2012) e por uma pedagogia do respeito unilateral é criticada por Piaget. Este parte do princípio de que se trata de um método que implica diretamente o estabelecimento de uma relação de “desigualdade entre aquele que respeita e aquele que é respeitado: é o respeito do pequeno pelo grande, da criança pelo adulto, do caçula pelo irmão mais velho” (PIAGET, 1996, p. 4). Isso traz um resultado peculiar de sentimento de dever. De um dever primitivo, “resultante da pressão do adulto sobre a criança” (PIAGET, 1996, p. 5). Essa crítica é fundamentada em um tipo de pedagogia do respeito mútuo, “Porque os indivíduos que estão em contato se consideram como iguais e se respeitam reciprocamente. Esse respeito não implica, assim, nenhuma coação” (PIAGET, 1996, p. 5). Isso porque esse respeito se caracteriza dentro de uma relação de cooperação. Nesse ponto está o essencial das relações das crianças, “num jogo regulamentado, numa organização de *self-government* ou uma discussão sincera e bem conduzida” (PIAGET, 1996, p. 5, grifo do autor). Isto seria o necessário para formar crianças autônomas e livres.

Em resumo, podemos dizer que Piaget via a educação como um processo de emancipação e aperfeiçoamento do homem. Nesse caso, a autonomia é construída fundamentalmente a partir das relações sociais entre iguais, que estabelecem regras de convívio. Não há espaço para a obediência cega, segundo a qual uns mandam e outros obedecem. Podemos também dizer que uma grande contribuição de Piaget para

a pedagogia e a sociologia foi mostrar que havia duas morais: uma determinada pela heteronomia, onde o respeito unilateral é garantido por regras formuladas exclusivamente pelos adultos; e outra com base na autonomia, em que o respeito mútuo permeia as relações das crianças e é o princípio da construção das regras. Ou seja, uma moral da coação e a outra da cooperação.

Friederich Nietzsche (2008) traz uma perspectiva de autonomia e emancipação em que a educação não deve orientar o indivíduo, mas sim, entendê-lo como criador e construtor. Ainda que o tema da autonomia não tenha se constituído no centro do pensamento de sua obra para a educação, ele faz parte da base que sustenta sua concepção de pedagogia. Este filósofo também pensou o indivíduo como livre e autônomo e o conceito de liberdade como condição para a autonomia. Assim, a promoção da libertação do indivíduo é a meta da proposta de Nietzsche para a educação (ZUBEN; MEDEIROS, 2013).

Essa meta ainda é importante na contemporaneidade, quando o discurso dominante na educação tem sido no sentido de formar indivíduos autônomos, e as escolas têm construído, de um modo geral, prospectos político-pedagógicos e planejamentos que valorizam a democracia do espaço e a autonomia do estudante, mas que, nas configurações sociais do cotidiano, têm “de fato optado pela formação de massas heterônimas, que não a questionem essencialmente e não construam possibilidades reais de transformação” (SINGER, 2010, p. 22).

Conforme Rajobac (2015), a unificação dos reinos, ducados e cidades-estado em 1871 e a formação do estado alemão liderado por Bismarck foram o contexto que moldou o sistema educacional alemão e passou a determinar os processos formativos da cultura moderna alemã. Isso tudo, dentro de uma perspectiva “falsa” de liberdade e autonomia, propagada pelo espírito burguês, que norteava a reforma do sistema de ensino alemão. Segundo o autor, esse sistema se ligava diretamente com a *paideia* grega, “na qual identidade, liberdade e autoformação constituíam elementos nucleares [...]. A essência da educação no sentido grego platônico” (RAJOBAC, 2015, p. 59).

Nietzsche (2008) acreditava na educação para uma cultura não clássica e criticava o sistema por entendê-lo como formador de sujeitos para servir os interesses econômicos da burguesia e do Estado. Desse modo, “atacava a mentalidade mercantil que vinculava cultura e dinheiro e a mentalidade estatal que instrumentalizava as instituições de ensino

para seu próprio proveito” (MELO SOBRINHO, 2003 p. 38). Para o filósofo, a educação proposta pela Reforma tentava uniformizar para melhor aproveitar e massificar, enquanto, para ele, uma função primordial da educação seria promover a libertação verdadeira. O conceito de liberdade de seu tempo aprisionava o indivíduo a crenças e opiniões forjadas na sociedade, assim, ele aponta que a libertação verdadeira consiste no abandono dessas convicções, na autonomia e na emancipação entendidas como uma capacidade para construir novos valores: “O homem que não quer pertencer à massa só precisa deixar de ser indulgente para consigo mesmo; que ele siga a sua consciência que lhe grita [...]” (NIETZSCHE, 2008, p. 86).

Outra perspectiva de Nietzsche (2008) ligada à autonomia nas relações de ensino e aprendizagem é seu entendimento do conceito de autoformação. Isto é, conferir ao indivíduo maior autonomia na construção e consolidação de aprendizagens e centralizá-lo no processo formativo. É a ação de um espírito livre que pode experimentar muitas formas. Na autoformação, o indivíduo considera a si mesmo como um experimento, e a noção de educar está relacionada com a educação de si. Por isso, “o que está em questão com a importância do autoconhecimento e a supressão do erro da ordenação moral, não é a verdade acerca da vida, do mundo e do homem, mas antes, a autoformação” (VIESENTEINER, 2014, p. 242). Para Nietzsche (2008, p. 242), a experiência precisa “ser física e desdobrar o autoconhecimento em ação, em experimento cujo processo leva a termo a característica de ser poeta-autor da própria vida”.

O filósofo prussiano põe em dúvida a autenticidade do conceito de autonomia proposta pela educação de seu tempo, em que a unificação do Estado alemão alterou todo o sistema de ensino com a uniformização da cultura e da educação escolar. Para este pensador, o princípio da liberdade e da autonomia seria sufocado pelos critérios quantitativos e qualitativos que norteavam a formação do ensino. Era uma formação utilitarista, que possuía “a tarefa de capacitar, preparar, formar, adestrar trabalhadores para o mercado, funcionários para o Estado e eruditos especialistas para as universidades” (NIETZSCHE, 2008, p. 64).

As reflexões de Rancière, Freire, Vygotsky, Piaget e Nietzsche, como vimos, são fundamentais para pensar as experiências no campo da aprendizagem e do ensino a partir de conceitos de liberdade e libertação construídos nos contextos das pedagogias. No entanto, talvez

possamos dizer que o lugar onde essas ideias mais encontraram condições de existência, e da resistência ao falso liberalismo preconizada por Nietzsche, foi a chamada escola libertária. Ela apareceu timidamente no século XIX, como uma educação alternativa ao conservadorismo burguês e religioso e ganhou projeção em todo o Ocidente durante o século XX, com várias experiências de educação escolar. É aqui onde o conceito de autonomia é aprofundado e vivenciado em quase total plenitude. E, como pedagogia, foi muito importante para o contexto da educação que fez parte do combate ao pensamento liberal sobre educação no Brasil e no mundo, colocando a discussão da escola como uma instituição autônoma em relação ao mercado e questionando sua prática universalista e massificante “que [limita] de alguma forma a autonomia cultural dos estudantes” (VIGILANTE; VITTORIA, 2014, p. 208).

Ainda que tenhamos desenvolvido toda uma concepção teórica sobre a autonomia nas relações de ensino e aprendizagem, os sistemas de ensino do Ocidente não permitiram que tais relações fossem envolvidas por questões de igualdade e liberdade. De maneira oposta, esses sistemas fortaleceram uma estrutura hierárquica da instituição escolar, “onde a legislação, as normas, as ordens emanam sempre da instância maior para a instância menor, estabelecendo os vínculos de subordinação, submissão e dependência” (KASSICK, 1993, p. 14). Para que as experiências autônomas e emancipatórias pudessem existir como prática da liberdade, foi necessária uma nova sistemática de organização, com relações horizontais dentro de um contexto de construção coletiva do conhecimento. Isso só foi possível a partir da criação de estruturas de escolas que receberam vários nomes em pouco tempo de história, quase todas no século XX: escolas libertárias, livres, progressistas, pioneiras, alternativas e democráticas. Aqui, optamos por chamá-las de *escolas livres*, que, independentemente das suas muitas diferenças, trazem algumas características em comum. Uma delas, por exemplo, é “a gestão participativa, com processos decisórios que incluem os estudantes, educadores e funcionários, e organização pedagógica como centro de estudos, em que os estudantes definem suas trajetórias de aprendizagem [...]” (SINGER, 2010, p. 151). Um chão fértil para as discussões teórico-práticas sobre a autonomia foi preparado pelas escolas livres. A seguir, recuperamos um pouco dessas experiências espalhadas pelo mundo.

Podemos dizer que a Escola Yasnaia Poliana, construída e dirigida por Leon Tolstói, em 1857, na Rússia, constitui uma das primeiras

experiências de uma escola livre e democrática registrada pela literatura da educação. Para Tolstói, o objetivo da educação era a liberdade. Assim, ele idealizou e construiu uma escola aberta, sem nenhum tipo de obrigação. Sem horários e sem programas de disciplina. Sem castigos e sem avaliações.

A escola atendia cerca de 40 estudantes de ambos os sexos, com idade entre sete e 13 anos, e também podia ser frequentada por estudantes adultos: “O espírito sensível de Tolstói compreendeu que os modelos prontos, herméticos, até então pouco haviam contribuído para a educação popular” (KASSICK, 1993, p. 52). A concepção pedagógica funcionava a partir do acompanhamento da realidade dos estudantes. O objetivo era o de captar os reais interesses do cotidiano deles. Compreendendo suas necessidades, o povo poderia ter uma educação básica desenvolvida e projetada para a sua felicidade. Por consequência, o planejamento pedagógico era flexível, refeito e inovado a cada dia. Envolveria as artes e as ciências, permitindo aos estudantes se desenvolverem em todas suas capacidades: “O método, portanto, originava-se da experiência bem sucedida (aprovada pelo gosto das crianças), cujo único critério de validade pedagógica era a liberdade (ausência total de coerção)” (KASSICK, 1993, p. 53).

Seguindo essa linha de escolas que romperam com a heteronomia nas relações de ensino e aprendizagem, estão o médico Janusz Korczak e a educadora Stefa Wilczinska, que fundaram o orfanato Lar das Crianças em Varsóvia, no ano de 1912. Conforme Singer (2010, p. 73), “Korczak transformou gradualmente o orfanato em uma República de Crianças, organizada sobre os princípios da justiça, fraternidade, igualdade de direitos e obrigações”. Procuraram por toda a Europa um modelo de escola que pudesse servir como base para o orfanato e, como só encontraram instituições que se assemelhavam a prisões, decidiram eles mesmos projetar o ambiente físico e o pedagógico.

Os estudos do Dr. Korczak sobre pedagogia foram muito influenciados pelo educador Suíço Joahnn Heinrich Pestalozzi (1746-1827), que desenvolveu uma pedagogia baseada no afeto. Numa época em que castigar os estudantes era uma prática comum, Pestalozzi criou escolas onde não havia notas, castigos ou recompensas. Assim como o professor Josep Jacotot, Korczak (apud SINGER, 2010, p. 77) também entendia que o educador não deveria ser mais importante que o educando, “deveria sempre levar a sério sua opinião, seu ponto de vista, porque desfazê-lo

seria doloroso para a criança, oprimiria sua personalidade e seu amor próprio”.

Ainda no leste europeu, Anton Makarenko também se destacou por desenvolver uma pedagogia com base no respeito ao educando e à natureza da educação. Na década de 1920 criou em Poltava, ao sul da recém-fundada República Soviética, na Ucrânia, uma escola para receber crianças abandonadas que viviam na miséria e na delinquência. A ideia central da Colônia Gorki, como ficou conhecida, era a de uma “coletividade educativa”. Ali a escola era o lugar da democracia. Um lugar onde era a comunidade – estudantes, educadores e funcionários – que pensava e elaborava os fundamentos da existência da escola. “Ele incluiu na vida da coletividade educativa as relações e tipos de atividades representativas da sociedade democrática” (FILONOV, 2010, p. 18). Para Makarenko (1975), a educação das crianças deve envolver a família, o bairro, o clube e a escola. Esta, nesse contexto, teria um papel essencial enquanto centro metodológico e pedagógico que mobiliza as forças educativas da comunidade.

Gorki era uma “colônia infantil” que recebia crianças em condições extremas. Eram meninas e meninos órfãos, deixados ali por conta das guerras ou abandonados pelos pais, pela miséria e pela fome. Alguns chegavam meio mortos, meio vivos, quase inconscientes: “Chegavam muito descuidados, em estado selvagem e absolutamente inadequado para a realização do sonho de uma educação socialista” (MAKARENKO, 1975, p. 26). Havia uma preocupação para que Gorki não se transformasse numa colônia de menores infratores, os chamados reformatórios, mas sim, numa escola de educação social. Inicialmente, as atitudes dos educandos frente aos educadores eram de escárnio e violência. Repudiavam os estudos, o trabalho e o cumprimento das regras, “Eram dezenas de educandos que negavam categoricamente não só a nossa pedagogia, como também a cultura humana íntegra. Para dizer a verdade, não se ajustavam em absoluto a nossas precedentes experiências escolares” (MAKARENKO, 1975, p. 18). Diante disso, Makarenko (1975, p. 20) concluiu que não possuía nenhuma ciência, nenhuma teoria, que pudesse deduzir a teoria de todo o conjunto de fenômenos reais que aconteciam diante de seus olhos. Foi necessário começar do zero e forjar a partir dessas condições uma pedagogia que pudesse dar conta de todo aquele caos. Nesse caso, a pedagogia foi condicionada pelo contexto e não por uma ideia desenvolvida através de uma ferramenta que sirva a qualquer

situação. Para Freire (2009), são essas “situações-limite” que deflagram as intuições no contexto pedagógico.

Ainda hoje, várias cidades do leste europeu mantêm coletividades pedagógicas e realizam um trabalho bastante diversificado sobre as bases do estudo e da aplicação do pensamento de Makarenko: “Uma multidão de grupos de professores, estudantes e associações públicas organizam os lazeres das crianças e dos adolescentes nos bairros” (FILO-NOV, 2010, p. 26).

Enquanto isso, mais ao ocidente da Europa, o escocês Alexander S. Neill e alguns colegas fundavam a Escola Internacional em Dresden, na Alemanha, por volta de 1921. Era uma escola desenvolvida para receber crianças que eram consideradas problemas em outras instituições (SINGER, 2010). Por conta dos problemas políticos e econômicos da Alemanha do pós-guerra, a escola durou pouco tempo. Neill mudou-se para a Inglaterra, e na cidade de Lyme Regis, em uma montanha conhecida como Summerhill, fundou uma nova escola, “A mais famosa das escolas livres, Summerhill, é também o resultado mais radical do movimento de reforma escolar que se fortaleceu na Europa após o fim da Primeira Guerra” (SINGER, 2010, p. 88).

No início, a Escola de Summerhill dedicou-se às crianças consideradas “problemas”. Depois passou a trabalhar com crianças consideradas normais e perdeu um pouco do seu caráter experimental. No entanto, a ideia central que tornou a escola conhecida permaneceu. Tal como Makarenko, Neill também entendia que no processo ensino/aprendizagem a criança deveria ser protagonista. E assim como na Colônia Gorki, na Escola de Summerhill, os estudantes participavam de todos os conselhos e as regras eram criadas pelo conjunto da comunidade escolar: “Nós decidimos fazer uma escola na qual pudéssemos oferecer às crianças a liberdade para que elas fossem elas mesmas. Com este objetivo, tivemos que renunciar a toda a disciplina [...] a todo treinamento moral” (NEILL apud SINGER, 2010, p. 95).

Enquanto para a educação tradicional, como vimos com Durkheim (2012), o espaço de ensino e aprendizagem estaria envolto sempre pelo entristecimento da criança, para Neill, a infelicidade deveria ser banida do espaço escolar, e em seu lugar estaria o amor em nome da felicidade. Assim, “amar a criança, significa aprová-la, estar do seu lado, tratá-la com a dignidade que todo adulto espera receber” (SINGER, 2010, p. 96). O sentido da educação escolar não está na formação do cidadão

do futuro e sim na criança-cidadã do presente, que, se tiver uma vida mais feliz, há de se tornar um adulto livre da servidão da vida.

Grande parte do dia a dia de Summerhill é ocupada com atividades fora da sala de aula, que são consideradas muito importantes para o processo. São atividades variadas, que buscam atender os interesses dos estudantes, indo desde costura, escultura, conserto de bicicleta, até a formação de banda de música, canto, piano, leitura de revista em quadrinhos e condução de motocicleta (SINGER, 2010, p. 103). Os estudantes também administram a cantina, organizam a festa de formatura, a edição de revistas e participam das assembleias semanais que orientam o funcionamento da escola. As atividades acadêmicas também têm sua importância no cotidiano da escola e seguem o currículo regular do ensino inglês. No entanto, nas séries iniciais, em que aprendem a ler, as crianças frequentam as aulas se quiserem. “Na Escola de Summerhill, a autoridade não mascara um sistema de manipulação. [...] Neill não tenta educar crianças para se ajustarem bem à ordem existente, mas empenha-se em educar crianças que se tornarão seres humanos felizes” (FROMM apud SINGER, 2010, p. 118).

Ainda na Europa, mas agora em solo italiano, destacamos as experiências de educação popular para a autonomia desenvolvidas pelo padre Lorenzo Milani, primeiro com a Escola Popular de San Donato, aberta em 1947 para atender os filhos de operários e camponeses da vila operária de San Donato di Calenzano, mais tarde, em 1956, na Vila Barbiana, uma comunidade isolada na montanha, na cidade de Vicchio, com a Escola de Barbiana. Em San Donato, Dom Lorenzo criou uma escola que era frequentada por fiéis e ateus e buscava preparar os estudantes para serem homens livres: “A importância de relações positivas e de respeito, [...] a participação contínua e ativa, a colaboração recíproca e as habilidades de escrita, tudo isso estava no centro da pedagogia de Milani” (BATINI, 2016, p. 67).

Foi com a Escola de Barbiana que o padre Lorenzo Milani ficou conhecido como educador em todo o mundo ocidental. Segundo Batini (2016, p. 106), “Trata-se de uma escola que promove a autonomia, o pensamento crítico e a cultura como ferramentas para libertar da opressão, uma escola que permite que cada pessoa aumente o controle sobre sua vida e sobre suas escolhas”. Os estudantes de Barbiana eram filhos de camponeses e operários rejeitados pelo sistema oficial de ensino. Em sua maioria eram adolescentes já cansados de repetir o ano e “quase

convencidos a ir trabalhar para a fábrica” (MILANI, 1977, p. 18). Assim, a escola foi concebida como um lugar onde os estudantes não reprovavam e sua pedagogia combatia veementemente a reprovação, como um processo de exclusão escolar das crianças e jovens das camadas sociais subalternas (BATINI, 2016).

A escola do padre Milani era uma escola comunitária, organizada no cotidiano de forma democrática e com uma pedagogia pertencente “não ao mundo do ‘ter’, mas ao mundo do ‘ser’” (BATINI, 2016, p. 138), onde o método é uma construção diária e as abordagens acadêmicas devem sempre ser reinventadas a partir daquilo que vem com os estudantes e também a partir daquilo que é produzido por eles. Poderíamos dizer que se trata de uma abordagem “freireana”, embora Milani e Freire nunca tivessem se conhecido.

Na Escola de Barbiana não havia meninas e todos os educadores eram homens, “talvez por causa da mentalidade dos pais. Pensam que uma mulher pode bem ficar burra para toda a vida que isso não lhe faz mal nenhum” (BATINI, 2016, p. 133). No entanto, o fato é minimizado em *Carta a uma professora* (MILANI, 1977, p. 19), em que os *meninos de Barbiana* dizem: “[...] Mas sobre este ponto [o fato de as mulheres não frequentarem a escola], minha senhora, não temos grande coisa a apontar-lhe”.

Em solo francês destacamos as experiências desenvolvidas por Celestin e Élise Freinet, que idealizaram e fundaram, durante a década de 1930, a Cooperativa de Ensino Laico, com o objetivo de produzir material didático e de publicar documentos pedagógicos. A partir disso desenvolveram uma ideia de escola livre e experimental, que foi construída em Vence, na região de Nice. Eram prédios simples, construídos de modo bem artesanal, e onde “no meio do pátio, [havia] uma piscina sombreada para que as crianças pudessem brincar. As salas de aula eram espaçosas, predominando as cores verde e branca” (LEGRAND, 2014, p. 244). Os estudantes, em sua maioria, eram filhos de operários encaminhados pela assistência social. Aqui, os Freinet pensaram e experimentaram a pedagogia como uma atividade concreta, vivenciada como modo de vida a serviço da liberdade do ser humano (LEGRAND, 2014). A vida e o entorno da escola forneciam os recursos que moviam os estudantes dentro e fora da sala de aula.

A preocupação com a comunicação e o desejo de compartilhar as vivências implicaram uma prática original de escrita e leitura. O *texto*

livre, o diário escolar, a correspondência interescolar, a imprensa na escola e a linogravura tornam-se instrumentos fundamentais que fornecem as chaves para as aprendizagens específicas e indispensáveis para que os estudantes construam e mantenham suas autonomias. Trata-se de movimentos cooperativos, onde os estudantes e professores participam e compartilham, voluntariamente, reflexões e produções (LEGRAND, 2014). Freinet construiu a Escola de Vence em função de sua pedagogia e esta foi além do sistema de ensino francês, que era considerado avançado em relação ao resto do mundo. Seus estudantes obtinham resultados iguais ou melhores que os estudantes de outras escolas, mas com uma vantagem fundamental: “eles haviam adquirido uma autonomia e um senso do social totalmente ausentes entre os estudantes da escola tradicional” (LEGRAND, 2014, p. 252).

Ainda na Europa, temos uma experiência muito importante que teve uma conexão direta com a construção e o desenvolvimento de escolas livres no Brasil. Estamos nos referindo à Escola da Ponte, em Portugal. Uma escola pública que começou a ser democratizada por volta de 1976, por um grupo de educadores liderados pelo professor José Pacheco e outros adeptos dos pensadores da educação democrática. A Escola “permaneceu relativamente isolada até 2002, quando o filósofo da educação brasileira Rubem Alves a visitou e descreveu em livro com o sugestivo nome de *A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir*” (SINGER, 2010, p. 47).

A Escola da Ponte é uma experiência de escola livre, que acompanha os princípios de outras escolas livres que vimos acima. O que a destaca nesse contexto é a sua característica de escola pública, parte do sistema português de ensino, que foi concebida inicialmente nos moldes tradicionais e, a partir de um momento, sua comunidade resolveu se rebelar contra essa tradição. O objetivo era construir a ponte que ligaria a vida da criança à vida acadêmica. E a ponte foi feita e concretada com democracia, cooperação, respeito à autonomia do estudante, felicidade e solidariedade. Nascia, assim, a pedagogia do “fazer a ponte”.

Desde sua “descoberta” por Rubens Alves, a “escola tornou-se um ponto de visita para educadores e pesquisadores brasileiros e seu idealizador acabou por se mudar para o Brasil, onde articula escolas públicas e privadas interessadas na transformação da educação” (SINGER, 2010, p. 47). E, junto com o movimento internacional de escolas democráticas, foi responsável pelo desenvolvimento e fortalecimento

das escolas livres no Brasil. Hoje são centenas de experiências de escolas espalhadas pelo país inteiro. Em 2010, Singer (2010) destaca o Instituto e a Escola Lumiar, que desenvolveram um trabalho de formação e propagação do ensino emancipatório no estado de São Paulo, criando escolas que se estruturaram na perspectiva democrática.

Para esta educadora, nas últimas décadas, a capacidade de expansão das escolas livres tem passado por altos e baixos. No entanto, alguns processos ligados ao desenvolvimento de novas tecnologias de comunicação têm facilitado as práticas autônomas nas relações de ensino e aprendizagem, assim como o crescimento das pesquisas das ciências da cognição em relação aos aspectos motivacionais do aprendizado. Nesse contexto, “escolas públicas ou privadas no mundo todo têm promovido mudanças pela democratização, e novas experiências escolares têm sido construídas sob princípios democráticos” (SINGER, 2010, p. 44).

Considerações finais

O estudante na perspectiva da autonomia e da emancipação é um sujeito histórico ativo, que tem diante de si a possibilidade de direcionar o sentido de sua própria história. Este princípio estabelece um relacionamento no campo do ensino/aprendizagem mais igualitário e mais justo e nos leva a compreender o mundo de modos diferentes. Foi esta autonomia e outros conceitos que hoje compõem o mesmo campo semântico, tais como emancipação, independência, interação e participação que procuramos compreender neste estudo.

Foi o que também compreendeu Nietzsche, para quem sem uma liberdade verdadeira, a autonomia não existe. Segundo ele, o conceito de autonomia incorporado pelo sistema de ensino alemão e pela burguesia liberal aprisionava o indivíduo às estruturas econômicas e sociais sustentadas pelo Estado e por essa burguesia. Este filósofo percebia aí um interesse maior em uniformizar para melhor aperfeiçoar a produção e as relações entre os indivíduos. Indivíduos esses que perdem suas identidades no contexto massificado da sociedade. Deste modo, para ele, as premissas fundamentais da autonomia são sufocadas por critérios quantitativos e qualitativos de uma formação meramente utilitarista. Por outro lado, Nietzsche pensa a escola como um espaço habitado por seres de espírito livre, pois somente eles podem experimentar tudo o que há de conhecimento. Inclusive, experimentar a si mesmos.

Em um plano mais ideal, está a noção de *escola livre*. O lugar onde a autonomia compõe uma vivência baseada na liberdade, na igualdade e no respeito mútuo. Sendo assim, todo o espaço de ensino/aprendizagem é envolvido por um axioma gerador da curiosidade e da investigação, fatores preponderantes no processo de construção do conhecimento. Um processo que é pensado por todos os envolvidos – estudantes, professores e gestores – e cujo desenvolvimento prático traz para o ambiente de ensino as condições da democracia que garantem a participação de todos na elaboração das regras. Assim, a autonomia flui em cada corpo que habita este espaço. Um espaço que é idealizado para se viver em função do presente e não do futuro, sem obrigações pesadas, sem programas rígidos de disciplina, sem seriação de classe, sem castigos e sem avaliações. Nestas condições, o plano pedagógico parte sempre dos interesses e das experiências do dia-a-dia dos estudantes, e nele o professor não deve ser o mais importante. Aqui o protagonismo é do estudante. Assim, constata-se que esse princípio estabelece um relacionamento no campo do ensino/aprendizagem mais igualitário e mais justo e nos leva a compreender o mundo de modos diferentes.

Referências

BATINI, Federico (org.). **Lorenzo Milani**: a Escola de Barbiana e a luta por justiça **social**. Florianópolis: Ediunesc/Ed. da UFSC, 2016.

CORSO, D. L.; CORSO, M. **Fadas no divã**: a psicanálise nas histórias infantis. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DEBUS, Jose Carlos S. **O cinema que pensa a pedagogia**: autonomia e emancipação nas práticas pedagógicas dos filmes *O Contador de História e Entre os Muros da Escola*. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem) - Universidade do Sul de Santa Catarina. Tubarão, 2011.

DURKHEIM, Émile. **A educação Moral**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

FILONOV, G. N. (Org.). **Anton Makarenko**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Massangana, 2010.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da Terra**. São Paulo: Petrópolis, 2013.

JONASSEN, David. O uso das novas tecnologias na educação à distância e a aprendizagem construtivista. **Revista Em Aberto**, Brasília, n. 70, 1996.

KASSICK, Neiva Beron. **Os caminhos da ruptura do autoritarismo pedagógico**. 1993. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 1993.

LEGRAND, L. Célestine Freinet: um criador comprometido a serviço da escola popular. In: GAUTHIER, C. e TARDIF, M (Org.). **A Pedagogia - Teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias**. Petrópolis: Vozes, 2014.

MAKARENK, A. **Poema Pedagógico**. Moscou: Editorial Progresso, 1975.

MELO SOBRINHO, Noéli Correia de. **Escritos Sobre Educação: Friedrich Nietzsche**. São Paulo: Loyola, 2003.

MILANI, L. **Carta a uma professora**. Pelos rapazes da Escola de Barbiana. Lisboa: Presença, 1977.

MUNARI, Alberto. **Jean Piaget**. Trad. Daniele Sahebe. Recife: Fundação Joaquim Nabuco/Editora Massangana, 2010.

NIETZSCHE, Friederich. **Escritos sobre a educação**. Trad. Noéli C. M. Sobrinho. Rio de Janeiro: Editora PUC/Edições Loyola, 2008.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. 3. Ed. São Paulo: Scipione, 1995.

PIAGET, J. **Sobre a pedagogia: textos inéditos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

PIAGET, J. **Os procedimentos da educação moral**. In. MACEDO, L. (Org.). **Cinco estudos de educação moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

PIAGET, J. Para onde vai a educação. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

RAJOBAC, Raimundo. **Bildung enquanto formação estética no jovem Nietzsche**. Edipucrs: Porto Alegre, 2015.

RANCIÈRE, J. **O Mestre Ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual**. Trad. Lilian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SINGER, H. **República de Crianças**. Sobre experiências escolares de resistência. Campinas: Mercado das Letras, 2010.

SOUZA, Vera Lúcia T.; PETRONI, Ana Paula. Vigotsky e Paulo Freire: contribuições para a autonomia do professor. **Revista Diálogo**, Curitiba. v.9, n. 27, 2009.

VIESENTEINER, Jorge Luiz. In. MARTINS, Marcos F.; PEREIRA, Ascísio dos Reis (org). **Filosofia e Educação**. Ensaios sobre autores clássicos. São Carlos: EDUFSCAR, 2014.

VIGILANTE, A.; VITÓRIA, P. **Pedagogias da libertação**. Estudos sobre Freire, Boal, Capitini e Dolci. Trad. Willian S. Santos. Rio de Janeiro: Quartet/Faperj, 2014.

VYGOTSKY, L.S. **A formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ZUBEN, Marcos C. Von; MEDEIROS, Rodolfo. Nietzsche e a educação: autonomia, cultura e transformação. Trilhas Filosóficas. **Revista Acadêmica de Filosofia**, Caicó, ano 6, n. 1, p. 71-93, jan./jun. 2013.

Recebido: Março/ 2018

Aceito: Dezembro/2019

Os conceitos de capacidade, habilidade e competência e a BNCC

Odair Neitzel¹

Ivan Luís Schwengber²

RESUMO

O presente ensaio é um trabalho de revisão bibliográfica de cunho analítico-hermenêutico. A pretensão é realizar uma reflexão sobre os conceitos de capacidade, competências e habilidades, a partir da concepção de ascese filosófica em Foucault e suas implicações para os processos formativos do educando nos espaços formais de educação. O texto faz uma retomada da concepção platônica de ascese da verdade, culminando com a exigência de objetivação do saber e renúncia da dimensão sensível humana e o seu contraponto, na ascese filosófica de Foucault. Por fim, o texto busca estabelecer algumas reflexões a respeito das implicações dessas duas concepções para o espaço educacional e para a formação do educando.

Palavras-chave: Capacidade. Competência. Habilidade.

The concepts of ability, ability and competence and the BNCC

ABSTRACT

This essay is a bibliographic review of an analytical-hermeneutical perspective. The intention is to carry out a reflection on the concepts of capacity, competencies and abilities, based on the conception of philosophical asceticism in Foucault and its implications for the formative processes of the learner in the formal spaces of education. The text makes a resumption of the platonic conception of asceticism of truth, culminating with the requirement of objectification of knowledge and renunciation of the sensitive human dimension and its counterpoint,

1 Doutor em Educação. Professor Adjunto de Filosofia da Educação na Universidade Federal da Fronteira Sul. Email odair.neitzel@uffs.edu.br

2 Mestre em Educação. Professor da Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina. Email ivan.s@unochapeco.edu.br

in the philosophical asceticism of Foucault. Finally, the text seeks to establish some reflections on the implications of these two conceptions for the educational space and for the formation of the student.

Keywords: Capacity. Competence. Ability.

Los conceptos de capacidad, habilidad y competencia y la BNCC

RESUMEN

El presente ensayo es un trabajo de revisión bibliográfica de abordaje analítico-hermenéutico. La pretensión es realizar una reflexión sobre los conceptos de capacidad, competencias y habilidades, a partir de ascesis filosófica en Foucault y sus implicaciones para los procesos formativos del educando en los espacios formales de educación. El texto retoma la concepción platónica de ascesis de la verdad, culminando con la exigencia de objetivación del saber y renuncia de la dimensión sensible humana y su contrapunto, en la ascesis filosófica de Foucault. Por fin, el texto busca establecer algunas reflexiones a respecto de las implicaciones de dichas concepciones para el espacio educacional y para la formación del educando.

Palabras clave: Capacidad. Competencia. Habilidad.

Introdução

É sempre muito interessante observar o intenso movimento existente em um espaço educacional. Pais trazendo seus filhos aos cuidados da escola; professores verificando seus materiais, trocando ideias sobre o andamento das mais diversas atividades escolares e sociais; estudantes reunidos sob um complexo mosaico de perfis, perspectivas e expectativas, buscando encontrar-se encontrar e encontrar sintonia entre si para lidar com semelhantes a si. É claro que a escola não seria tudo isso sem os educandos. Não que o educando seja o exclusivo e o único elemento da escola e de tudo o que é posto em movimento quando a pretensão é educar, mas ele ocupa um lugar especial nesse processo. É especial, porque não vai à escola como alguém que precisa ser moldado pela mão perspicaz do ensino, mas para ser capaz de

existir em meio a um mundo carregado de desejos, medos, alegrias e tristezas, de necessidades que são dispostas no encontro com os outros. A escola é o espaço em que encontra a chance de aperfeiçoar a si mesmo ao dizer coisas sobre si no encontro com outros *eus*. Ou seja, é nesse processo do qual a escola faz parte que o educando se torna capaz, constitui a capacidade de coexistir humanamente com os outros iguais a si. A escola é esse lugar magnífico e essencial para a formação humana, tornando o homem capaz de agir, através do encontro com o conhecimento, com os professores, colegas, conhecidos e estranhos. E isso difere radicalmente de instrumentalizar o educando com competências e habilidades, pois é necessário que ele se torne capaz, que se verta em capacidade.

Se estivermos com um pé na realidade escolar, essa visão pode estar se tornando um tanto sonhadora, ofuscada por algo que nos assusta mais que em qualquer outro momento do processo histórico educacional: uma liberação desordenada de energias e do ímpeto de movimentar-se. Soma-se a isso, o acesso prematuro e o excessivo influxo de informações, de certo modo inapropriados para a capacidade crítica de compreensão e entendimento das crianças e dos adolescentes. Os estímulos induzem a modos de agir que deixam a comunidade escolar desconcertada, com muita dificuldade de encontrar um modo adequado para lidar com as novas gerações e, assim, garantir aos pequenos um espaço saudável para a constituição de si e de seu espírito. Se, por um lado, ressalta-se o educando como protagonista do processo formativo, de outro, a dúvida é sobre até que ponto esse influxo informativo é formativo. Quando o educando é realmente participante ativo do seu processo de ensino? Em síntese, quando conhecer é subjetivar o saber no contato com o mundo e não a sua mera objetivação?

Essas questões têm-se apresentado, ao nosso ver, de modo problemático na Base Nacional Curricular Comum – BNCC (BRASIL, 2017), documento extremamente significativo, nuclear e norteador das políticas, processos e ações educacionais. Deveras, nosso questionamento reside no fato de a mesma estar assentada sobre as concepções de competências e habilidades, ao objetivar o saber em competências e habilidades. Concebe-se, a partir dela, a escola como espaço em que o estudante desenvolve suas competências, entendidas como “mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socioeconômicas), atitudes e valores para resolver deman-

das complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2017, p. 9). Não discutiremos aqui a BNCC, mas tomaremos essa questão na construção do nosso problema. A pretensão da BNCC sem dúvida é formativa. No entanto, o questionamento é: que concepção de processo formativo está implícita na concepção de competências e habilidades? E isto nos interessa aqui: qual é a concepção de processo formativo da BNCC? Ou, ainda, de forma negativa: que concepção formativa deve-se evitar?

No espaço acadêmico pedagógico progressivamente vem sendo aceita a compreensão de que competência designa aptidão para realizar determinada operação previsível, de agir segundo uma rotina protocolar. Isto é, ter competência é agir sobre algo a partir de um conhecimento e o preparo para tal. É similar ao conceito de habilidade, que significa ser hábil para executar certas ações, operar meios, objetos, saberes, ou seja, habilitado para operar instrumentos em um mundo de coisas.

Os conceitos de competência e habilidade se distinguem, ao que tudo indica, no âmbito acadêmico, do conceito de capacidade, que assume o sentido de um preparo amplo para enfrentar as situações imprevisíveis, em uma perspectiva aberta e indefinida, em situações que possam se apresentar no percurso da vida. A capacidade não é um preparo para uma finalidade técnica ou preestabelecida, um ofício, mas é uma qualidade aberta e ampla, que permita ao sujeito se defender diante das situações vindouras e imprevisíveis. Consideramos que nem a BNCC pode negar a importância dessa perspectiva em sua pretensão, porém, supostamente, o termo “capacidade” verte-se no corpo da BNCC em sinônimo de competência e habilidade.

A questão, a saber, é: o que é fundamental, diante do saber, para que o percurso formativo desenvolva capacidades no sujeito? Nossa pergunta segue no vácuo deixado pelas intensas e constantes discussões sobre a instrumentalização dos processos formativos. Com essa afirmação, estamos nos referindo a intensas reflexões da Escola de Frankfurt em suas gerações. Dentre essas reflexões, destacamos Adorno (1995), Benjamin (1987) e Habermas (2012). A escola que tradicionalmente era o lugar do conhecimento atualmente vive nos limites de uma fronteira entre render-se à invasão de todo tipo de pretensão, informação, expectativas e defender-se desse influxo, recorrendo a um controle do impetuoso movimento e agitação, que se liberta desordenadamente em seu espaço, recorrendo à burocratização e protocolização autoritária de seu

funcionamento, transformando a escola em uma espécie de jaula de ferro educacional.

As consequências desse processo em seus extremos é sempre a negação do sujeito e a consequente objetivação do saber. O modo de compreender e de relacionar-se com o conhecimento impede aos sujeitos que se constituam em discursos verdadeiros de si mesmos. O conhecimento torna-se um objeto, uma ferramenta da qual o educando se apodera, tornando-se competente e hábil, para executar determinadas tarefas, ao preço de que, tanto o conhecimento quanto o educando, tornarem objetos, geralmente estranhos a si mesmos e para os outros. A centralidade do conhecimento objetivado, que toma os educandos praticamente apêndices do processo, impede o processo de formação de si.

Diante dessa problematização, a partir das reflexões de Foucault na *Hermenêutica do Sujeito* (2010), mais precisamente a partir do tema da subjetivação do discurso verdadeiro na aula do dia 03 de março de 1982, queremos discutir sobre um possível modo de compreender a relação entre o sujeito e o conhecimento como processo formativo, que permita capacitar-se para agir diante das situações que venham se apresentar em sua vida. Para tanto, inicialmente nos ocuparemos brevemente em apresentar em largos passos alguns argumentos sobre a ascese em Platão, como base epistemológica do conhecimento, para, em seguida, contrapor a concepção de ascese filosófica na perspectiva de Foucault, e, por fim, realizar um esforço para apresentar algumas reflexões que qualifiquem nossa problematização inicial.

A objetivação do conhecimento

Os movimentos de objetivação e subjetivação do discurso verdadeiro são, de certo modo, os temas centrais com as quais Foucault se ocupa na *Hermenêutica do Sujeito*. Poderíamos afirmar que o pensador propõe nesta obra fazer uma guinada no entendimento de conceitos como de sujeito, discurso verdadeiro, etc., mas, principalmente, no que diz respeito ao processo de ascese e, conseqüentemente, de constituição do sujeito e formação de si. A subjetivação e objetivação são abordados como dois movimentos discursivos de acesso à verdade, apresentados e contrapostos por Foucault como orientações presentes na história do pensamento humano em tradições que se estendem aos nossos dias. Em cada uma das perspectivas, há um modo específico

de entender e situar o sujeito no processo de constituição de si e em seu lugar na dinâmica social e política. Trata-se do processo de ascensão à verdade e que, no presente ensaio, ajuda a compreender o *déficit* pedagógico dos conceitos de competência e habilidade. E, destarte, reforça uma formação ampla e integral na concepção de capacitação do sujeito.

De partida, podemos dizer que a objetivação é o processo de conhecimento pelo qual o sujeito se constitui, pelo acesso à realidade teleológica exterior a si como pressuposto verdadeiro. Conhecer é realizar um processo de aproximação dessa verdade presente no cosmos e que possui predicados essenciais. Do ponto de vista da educação tradicional equivale a dizer que se trata de um conhecimento inscrito no universo, do qual o educando deve se aproximar, tornando-se competente e hábil ao adequar-se a ele. Para tanto, o conhecimento torna-se em mero objeto do sujeito conhecedor, num movimento de que tipifica, enquadra, define a natureza, as formas, leis, forças, acessadas através de certos métodos, instrumentos, medidas, protocolos. Conhecer é apropriação dos saberes vertidos em caracteres matemáticos, lógicos, etc., que permite esquadriñar a verdade sobre o cosmos. O sujeito conhece quando se adapta a essas verdades universais e necessárias. Tais verdades têm como características, por exemplo, perenidade, universalidade, imutabilidade, forçando o sujeito a abdicar de suas características particulares e mutáveis. O sujeito constitui-se, ao passo que a sua singularidade é desconsiderada e negada.

Para ilustrar esse processo de conceber e acessar a verdade nos aproximaremos mais da perspectiva platônica. É preciso ressaltar que nossa interpretação é criativa e não pretende ser uma discussão mais aprofundada da filosofia platônica. Platão aqui será tomado somente para ilustrar a questão da ascensão que é criticada por Foucault. A isso é preciso estar atento: termos como objetivação e subjetivação não são termos históricos que se aplicam a Platão.

Nisso seguimos Foucault (2010, p. 62) ao afirmar que:

Pois não é meu projeto retomar, em todas as suas dimensões, a questão do cuidado de si em Platão, [...]. Também não tenho intenção de reconstituir a história contínua do cuidado de si, desde suas formulações socrático-platônicas até o cristianismo. Esta leitura do Alcibiades é, de certo modo, a introdução, um ponto

de referência na filosofia clássica [...]. Portanto, simplesmente uma referência.

No diálogo *Timeu* (2010a), Platão narra, através de seu personagem, a constituição do universo pelas mãos do artífice, moldado a partir das formas perfeitas, e apresenta um modelo de ascese da verdade com base em um processo de aproximação dessas formas puras. As formas puras são perfeitas e imutáveis e, portanto, incorruptíveis como verdades, servindo de molde para a constituição do mundo sensível.

Em sua exposição, *Timeu* argumenta que as formas usadas pelo artífice do universo se localizam naquilo que “permanece idêntico a si mesmo e imutável” e não poderia ser deduzido daquilo que “veio a ser” (PLATÃO, 2010a, p. 179, 29 b). Isso porque, se observarmos a ordem do cosmos, sua beleza e ordenamento, a presença de leis que perpassam todos os entes, evidencia-se naquilo para o qual o artífice dirigiu seu olhar: as formas que são eternas e perfeitas. Com isso, refuta “aquilo que veio a ser” como fonte de verdade, sendo mera cópia e imagem das formas verdadeiras. Quais seriam essas formas? São as formas e leis, como as da matemática e da lógica. No diálogo *Menôn* (PLATÃO, 2010b), encontramos uma amostra dessa concepção, que possui em seu núcleo uma questão matemática: a resolução do teorema de Pitágoras. Por outro lado, evidencia que saber implica acessar esse conhecimento das formas puras e, progressivamente, afastar-se do mundo sensível, mutável e, portanto, imperfeito.

É nesse modo de compreender o conhecimento que encontramos aquilo que é justamente a crítica que dirigimos à BNCC: conceber educação como sinônimo de objetivação do saber, de modo que cabe ao educando instrumentalizar-se com o mesmo e tornar-se competente e hábil. O conhecimento é hierarquizado, sendo necessário ao sujeito buscar continuamente acessar a verdade das formas perfeitas e imutáveis. Em Platão, pensar racionalmente implica conhecer e pensar a partir das leis que ordenam o cosmos. O mundo só pode ser conhecido se deduzido a partir dessas leis e formas perfeitas, cabendo ao sujeito se tornar competente para acessá-las:

E quando, por força da necessidade, fossem implantadas em corpos, e seus corpos estando sujeitos ao ingresso e egresso de coisas neles, os efeitos ocorreriam necessariamente: para começar a percepção

sensorial que é inata e comum a tudo que nasce de paixões violentas; em segundo lugar, o desejo sensual misturado com prazer e dor, ao que se somam o medo, a animosidade, todas as emoções aqui naturalmente associadas, bem como todas as emoções aqui naturalmente associadas, bem como todas aquelas que são de um caráter diferente e contrário. E se tiver domínio sobre elas, viverão com justiça, mas se forem por elas dominadas, suas vidas serão de injustiça. E se uma pessoa viveu bem o tempo que lhe cabe, retornará ao astro que lhe serve de morada, para viver uma vida venturosa que se coaduna com seu caráter; Quanto ao indivíduo que falhou, nascerá uma segunda vez, mas transformado, isto é, com a natureza feminina, e se mesmo nessa condição não conseguir se abster da maldade, receberá outra forma, desta vez a de algum animal selvagem que guarde semelhança com o caráter perverso que o indivíduo adquiriu; e essas transformações dolorosas não cessarão enquanto ele não se render à revolução do idêntico e do semelhante que está em seu interior, e subjugar pelo império da razão a massa pesada do fogo e água, ar e terra que a ele posteriormente aderiu – uma massa tumultuosa e irracional – com isso voltando à forma de seu estado inicial de excelência (PLATÃO, 2010a, p. 194).

Nesse caso o sujeito predica universalmente, porque capta a essência dessas formas. Se o mundo foi moldado com base nas formas perfeitas, o mundo também carrega em si a marca dessas ideias perfeitas. Com base nessa dedução, entende-se que o artífice do universo “instalou inteligência na alma e está no corpo” (PLATÃO, 2010a, p. 180, 30 b) do qual compartilha.

O homem, então, possui em si uma alma que é portadora da inteligência capaz de acessar essas verdades. Porém, o acesso à verdade necessita de um certo condicionamento, precisa aprender a libertar-se das opiniões (*Doxa*) e afastar-se do saber que provém do mundo sensível, dirigindo-se para as ideias, voltando-se para essa marca da inteligência divina presente na alma. Só assim alcança aquilo que é verdadeiro. O mundo sensível, como uma cópia do mundo verdadeiro, é tão somente uma ferramenta, uma imitação que permite que a alma inteligente possa despertar o que é verdadeiro em si pelo processo de *mímese*. Tendo esquecido tudo ao nascer em um corpo sensível, cabe ao sujeito fazer o processo de reminiscência destas leis que ordenam o universo, des-

tas verdades eternas, perfeitas e imutáveis. Esse processo é o que Platão entende por aprendizagem, pelo qual nos é permitido “descobrir tudo o mais por nós mesmos, se formos corajosos e não fraquejarmos na investigação, isso porque investigação e aprendizado, como um todo, consistem em reminiscência” (PLATÃO, 2010b, p. 127, 81 d). Não fraquejar implica não ser subjugado pelas opiniões ligadas ao corpo, que são as sombras do mundo sensível.

Interessa-nos aqui, a partir dessas breves considerações, localizar o sujeito em constituição diante dessa perspectiva teleológica. A verdade, como mostramos anteriormente, é situada por Platão em um plano metafísico, nas formas puras, lógicas e matemáticas, que o indivíduo alcança através de uma renúncia da dimensão corpórea de si. O indivíduo é à medida que se aproxima progressivamente das formas perfeitas, aquilo que é, e nega o que veio a ser. “Abrindo-se ao conhecimento do divino, o movimento pelo qual nos conhecemos, no grande cuidado que temos de nós mesmos, permitirá que a alma atinja a sabedoria” (FOUCAULT, 2010, p. 66). O sujeito é, de fato, quando nega sua mundaneidade e progride rumo a sua forma essencial. E, portanto, é preciso aproximar-se desse conhecimento (*eidos*), conhecimento que está em um plano com o qual a alma comunga por um ato de criação. Acessar a verdade implica para o sujeito, de certo modo, negar em si o que é mundano e sensível, a experiência de mundo e sua historicidade.

A concepção platônica é um exercício de participação das verdades universais. Trata-se de tomar para si estas verdades, o que em certa medida implica abdicar daquilo que singulariza o sujeito. Para conhecer-se a si mesmo, “é preciso desligar-se das sensações que nos iludem; é para conhecer-se a si mesmo que é preciso estabelecer a alma em uma fixidez imóvel que a desvincula de todos os acontecimentos exteriores.” (FOUCAULT, 2010, p. 63). O movimento de conhecer não segue em direção ao singular, mas em direção ao cosmos e ao universal. Todas as características que são marcas próprias do sujeito então são relativizadas, só sendo importantes para a formação à medida que se inserem no universal. Isso tem como consequência a necessidade de o sujeito objetivar-se, tornando sua singularidade um instrumento competente e habilidoso para alcançar o *telos*.

Essa perspectiva tem se apresentado como legado cultural dominante no Ocidente e tem influenciado o pensamento humano nas mais diversas perspectivas, inclusive nos meios educacionais. Não se

pode negar a sua extrema importância para o progresso do pensamento e da cultura humana, mas, ao que tudo indica, em se tratando da educação, também se apresenta como um limite quando compreende aprendizagem como processo de apropriação de saberes, como instrumentos, ferramentas que tornam o sujeito competente para operar algo. O fato é que uma educação que se reduz à apropriação de saberes, do desenvolvimento de competências e habilidades, tem consequências danosas para a formação do sujeito e para a própria vida social humana, porque limita a constituição da capacidade de ação e pensamento. E, nesse sentido, limita a possibilidade de formação moral, crítica e social do educando. Por consequência, incapaz de tomar parte dignamente da vida democrática de sua sociedade, por não ter chances de alcançar a capacidade de orientar-se pelo uso público de sua razão.

Subjetivação do discurso verdadeiro

A *Hermenêutica do Sujeito* (FOUCAULT, 2010) é, de certo modo, um esforço em reverter o processo de negação e renúncia do sujeito. Foucault dirige críticas a um Platão que insere o conhece a ti mesmo (*gnôthi seautón*) numa estrutura ontológica dualista, da reminiscência, entre o sensível e o inteligível, desconsiderando a dimensão ética existencial. Importante é perceber que, nessa perspectiva, o sujeito, ao objetivar, passa a objetificar-se e, portanto, a verdade sobre si mesmo só lhe é acessível à medida que se toma como objeto, negando em si o que lhe provém de sua sensibilidade e corporeidade. Nega, então, em certa medida, a sua historicidade em função da adequação ao objeto.

Foucault (2010) distingue nesse sentido os escritos platônicos da maturidade e os escritos do Sócrates histórico. Em relação ao Sócrates histórico, é possível encontrar toda uma técnica do cuidado de si (*epimelía heautoû*), que implica o cuidado de si como prática ascética, voltada para autogoverno (*Enkratéia*) e o domínio de si (*Sophrosyne*), como caminho que permite encontrar em si as ideias perfeitas.

Foucault ainda aponta o problema de subjugação da cultura do “cuidado de si mesmo” (*epimelía heautoû*) na tradição ocidental pela sobreposição do “conhece-te a ti mesmo” (*gnôthi seautón*) (FOUCAULT, 2010, p. 4). Essa objetividade e negação da vida subjetiva Foucault também encontra na ascese cristã – guardando todas as diferenças – e como um pro-

cedimento muito semelhante ao da ciência experimental moderna, pois, em ambas, enxerga um ponto comum: o sujeito precisa ser objetivado.

O ponto central sob o qual recai a crítica de Foucault é justamente o processo de objetivação (ou objetificação) de si. Esse processo exige a compreensão do sujeito a partir da interpretação das leis deduzidas de uma realidade contemplativa cósmica e universal. Conseqüentemente se enfraquece o sujeito em detrimento do objeto. Ou seja, o sujeito é conduzido à objetificação de si. E nisso assume uma posição contemplativa e passiva, de pouca atuação. Somente age à medida que se submete. A objetificação de si tem, então, como parâmetro de verdade o *telos*, fora de si mesmo e na renúncia de si. A alma é a essência do sujeito que participa da verdade universal, e acessar sua própria alma passa por contemplar as verdades teleológicas.

Observa-se que, nessa perspectiva, o sujeito não produz a sua verdade. Ele simplesmente se aproxima das verdades universais. O que lhe permite acessar a verdade está no próprio saber a ser acessado. Assim sendo, o sujeito, na constituição de si, necessita, de alguma forma, substituir ou converter o conhecimento subjetivo em um conhecimento objetivado. Ao sujeito é possibilitado saber da verdade à medida que é ligado a essas formas perfeitas objetivadas. Necessita, assim, entender-se numa perspectiva de objetivação, sendo um produto ou imagem dessas verdades teleológicas.

No caso das ciências modernas, está muito próximo do positivismo. A pura compreensão dos fatos exige a renúncia da subjetividade. O modelo objetivista pressupõe a dissociação entre sujeito e verdade de si mesmo. A verdade que está fora do sujeito. E há a necessidade da renúncia de si e das características que o constituem. Essas características, na tradição, são reunidas em torno das emoções, sensações e paixões. A relação entre sujeito e verdade é uma relação de exterioridade que implica a negação das percepções porque elas conduzem ao erro.

A hipótese de Foucault, para enfrentar a questão, está no resgate e releitura do lugar e do equilíbrio entre a tradição do cuidado de si e do conhece-te a ti mesmo, que pode ser rastreado, segundo o pensador, predominantemente no modelo estoico e latino de ascese à verdade. Na ascese latina, um dos processos centrais está na subjetivação do discurso verdadeiro de si sobre si, ou seja, a verdade de si mesmo. Consiste em um conjunto de exercícios que pretendem tornar presente ao espírito as verdades sobre si mesmo, como processo de constituição de si ou

da singularidade do sujeito. A subjetivação como exercício de si é, nesse sentido, um processo constante de exercício sobre esses processos, sobre as representações que o constituem na relação com o mundo e consigo mesmo.

Na ascese filosófica é central o processo de subjetivação do discurso verdadeiro a partir de si mesmo. “Trata-se de encontrar a si mesmo em um movimento cujo momento essencial não é a objetivação de si em um discurso verdadeiro, mas a subjetivação de um discurso verdadeiro em uma prática e em um exercício de si sobre si” (FOUCAULT, 2010, p. 296-297). A questão central aqui é o exercício de localizar-se a si mesmo como o sujeito que conhece. E, portanto, se torna central na ascese filosófica compreender o modo de constituição ou formação de si mesmo. Nisso reside um dos pontos cruciais na compreensão e distinção entre objetivação e subjetivação do discurso verdadeiro. A subjetivação é o movimento em que o sujeito se ocupa constantemente com o efeito do discurso verdadeiro de si sobre si mesmo.

[...] trata-se de fazer suas (“*facere suum*”) as coisas que se sabe, fazer seus os discursos que se ouve, fazer seus os discursos que se reconhece como verdadeiros ou que nos foram transmitidos como verdadeiros pela tradição filosófica. Fazer sua a verdade, tornar-se sujeito de enunciação do discurso verdadeiro: é isto, creio, o próprio cerne desta ascese filosófica” (FOUCAULT, 2010, p. 297).

Fica evidente que a ascese filosófica trata do movimento pelo qual o sujeito busca encontrar a si mesmo. Ele mesmo é o fim de seu movimento espiritual, movimento que, em última instância, é uma técnica de vida ou arte de viver. Isso porque o cerne desse processo não é a objetivação ou renúncia de si, mas a subjetivação de si. A ascese filosófica pretende fomentar uma relação do sujeito consigo mesmo que seja, em certo sentido, uma relação “plena, acabada, completa, autossuficiente e suscetível de produzir a transfiguração de si, que consiste na felicidade que se tem consigo mesmo” (FOUCAULT, 2010, p. 285).

A partir disso é possível entender que a ascese filosófica se caracteriza por conceber a ascese como um processo de afirmação constante de si, da maneira “mais explícita, mais forte, mais contínua e obstinada possível” (FOUCAULT, 2010, p. 296). E, nesse sentido, não se trata, em princípio, de estabelecer uma ordem de coisas ou parte do ser que se

deve fazer ou cuidar, como na concepção platônica, mas tornar o sujeito capaz de agir diante das mais diversas situações inusitadas da vida. O ponto fundamental reside no fato de que a ascese filosófica não pretende “ligar o indivíduo à verdade” nem “a submissão à lei” (FOUCAULT, 2010, p. 286). Mas que opere sobre a verdade de si no processo de subjetivação do saber.

Diante disso é necessário minimamente compreender como se dá o movimento de ascese filosófica, a partir do cuidado de si mesmo diante da verdade de si mesmo. Pautado na filosofia helenística e de modo mais pontual na filosofia estoica, Foucault identifica como técnicas principais a escuta, leitura, escrita e a fala. A escuta ocupa um lugar central nas reflexões de Foucault. É pela escuta que se reconhece o *logos* ou discurso verdadeiro. É a escuta que “levará o indivíduo a persuadir-se da verdade que se lhe diz. É através do ouvir que a verdade é recolhida, entranha-se no sujeito, incrusta-se e torna seus (sua verdade)” (FOUCAULT, 2010, p. 297) e a constitui em matriz do êthos. Escutar é uma ação de abertura a si mesmo, pois implica um movimento de recolha do *logos* mas também da escuta de si mesmo, de como esse discurso constantemente é recolhido em si mesmo para operar sobre o próprio sujeito.

O exercício na ascese do discurso verdadeiro de si sobre si tem seu primeiro movimento na escuta, que exige do sujeito o silêncio passivo, a física ativa e a atenção para a coisa em si no discurso. Mas isso é uma primeira etapa da ascese filosófica, carecendo ainda que sujeito se exercite na leitura/escrita e na meditação.

A leitura não é meramente uma atividade intelectual de conhecimento de uma obra em si. Tanto a leitura quanto a escrita são uma “ocasião de meditação” (FOUCAULT, 2010, p.318), entendido como um treino, como uma espécie de prova ou “exercitar-se no pensamento” (FOUCAULT, 2010, p. 382). *Meditatio* ou *meléte* consiste em fazer uma experiência de identificação. Não se trata tanto em pensar a própria coisa, mas de “exercitar-se na coisa em que se pensa” (FOUCAULT, 2010, p. 319). Esses são os dois aspectos da subjetivação do discurso verdadeiro através da leitura meditativa, que precisa apropriar-se de tal forma que seja verdadeiro e que possa estar presente no espírito, levando a agir conforme o meditado. E nisso reside também o efeito da leitura, que, segundo Foucault, não pretende ser uma mera compreensão do que o autor queria dizer, mas “a constituição para si de um equipamento de

proposições verdadeiras, que seja efetivamente seu” (FOUCAULT, 2010, p. 320). É nessa perspectiva que se dá a compreensão da leitura como um exercício, experiência, sendo a leitura um meio para meditar e, nesse caso, ela se liga à escrita. Para ilustrar a ideia de exercício como caminho de preparação, de equipagem, usa o exemplo do bailarino e do atleta. Se para o bailarino tudo é previsível, o atleta precisa estar preparado para o inusitado, o imprevisível.

O treinamento do bom atleta deve ser, portanto, o treinamento em alguns movimentos elementares mas suficientemente gerais e eficazes para que possam ser adaptados a todas as circunstâncias, e para que possamos – sob a condição de serem também suficientemente simples e bem adquiridos – deles dispor sempre que necessário. É esta aprendizagem de alguns movimentos elementares, necessários e suficientes para qualquer circunstância possível, que constitui o bom treinamento, a boa ascese (FOUCAULT, 2010, p. 286).

A escrita de si enquanto um momento da subjetivação do discurso verdadeiro é um aspecto da meditação e conseqüentemente da leitura. Leitura e escrita fazem parte da meditação e não são momentos indissociáveis: “A leitura se prolonga, reforça-se, reativa-se pela escrita, escrita que, também ela, é um exercício, um elemento de meditação” (FOUCAULT, 2010, p. 320). A escrita é momento de assimilação, com exercício físico de escrever na alma e também reforçar a memória com anotações. Essas anotações servem de lembrança para si e para serem partilhas.

Apresentados esses argumentos nos parece importante lançar um olhar interpretativo sobre eles e buscar sinalizar como podem auxiliar na compreensão dos processos formativos no espaço educacional e desenvolver sua capacidade de agir diante das situações de vida. Fica evidente, para um processo formativo tornar os sujeitos autônomos e capazes de dizer a verdade, de fazer uso público da razão, que o educando deva colocar-se em estado de escuta ativa, em que fica atento ao discurso e como esse discurso opera em seu interior e constitui a verdade subjetiva de si como sujeito que aprende. Ou seja, necessita agir e operar sobre o discurso verdadeiro que lhe penetra o espírito e sobre o seu efeito em sua alma. Ou, ainda, como esse *logos* fica incrustado em seu espírito e é constitutivo de si. Cabe à escola, então,

não se entregar a todo influxo informativo, uma espécie de tagarelice que ensurdece o processo formativo. É desnecessário amontoar uma infinidade de coisas como afirma Herbart (2010, p. 71), mas é preciso se ocupar delas.

Com a concepção de ascese filosófica, Foucault nos mostra que a dissociação entre o sujeito que se constitui como uma verdade de si e o que é conhecido não se sustenta como caminho para o processo formativo. O processo formativo é justamente o processo de constituição de uma verdade em si pelo exercício constante sobre si mesmo. Porém, exige uma preparação do sujeito para acessar a verdade. Um trabalho que não é somente epistemológico e de recolha do *logos* verdadeiro enunciado por um mestre, mas carrega uma dimensão existencial profundamente associada à ética e à estética. A verdade é também uma verdade de existência e um sentido de vida.

A perspectiva de uma ascese filosófica, portanto, se coloca na contramão da concepção de formação como processo de desenvolvimento de competências e habilidades, pois:

[...] ele não cuida de ensinar aptidões e capacidades a quem ele guia, não procura ensiná-lo a falar nem a prevalecer sobre os outros, etc. O mestre é aquele que cuida do cuidado que o sujeito tem de si mesmo e que, no amor que tem pelo seu discípulo, encontra a possibilidade de cuidar do cuidado que o discípulo tem de si próprio (FOUCAULT, 2010, p. 55).

A concepção de formação pela ascese filosófica não trata de preparar o sujeito por um suposto apoderar-se de um saber, estar de posse de alguma coisa e, portanto, de algo objetificado. Difere de uma educação que pretende munir o sujeito de um conjunto de ferramentas técnicas e protocolares, com o risco de formar burocratas. Ou seja, é munir o sujeito com ferramentas que são desenvolvidas para operar alguma coisa em uma situação determinada. São ferramentas que, do ponto de vista intelectual, são saberes fechados e acabados, protocolos e rotinas a serem seguidos como o *script* de um algoritmo. Já a ascese filosófica, por colocar em evidência o espírito do sujeito e o que acontece com ele diante da recolha do *logos*, pela escuta atenta e silenciosa, leitura, escrita e meditação, visa armar o espírito com capacidade crítico-reflexiva, para agir diante situações da vida, imprevisíveis, abertas, e que exigem capacidade inventiva, reflexiva e ética, a fim de escolher o

que é bom para si e para os outros. Em outras palavras, com capacidade para pensar.

Considerações finais

Em nosso ensaio procuramos ilustrar duas concepções de ascese à verdade. Permitimo-nos tomar algumas concepções da ascese filosófica platônica com ciência de que é uma interpretação criativa e não se trata de uma discussão das questões filosóficas e polêmicas que envolvem um clássico como Platão. Tomamos essa concepção de ascese à verdade em uma perspectiva dualista, teleológica e metafísica para sinalizar a concepção de formação, que tem sua origem no próprio platonismo e que se estende aos nossos dias. Ela tem orientado a concepção de verdade, de saber, de ser humano, e tem influenciando direta e indiretamente muitas propostas de formação. Guardadas as devidas proporções, o risco é de que a métrica das competências e habilidades se traduza em um processo de objetivação de um saber e, por consequência, de si mesmo. É a situação em que o estudante precisa dar conta de um processo sistemático de adequação à verdade como negação de si.

Foucault posiciona-se criticamente em relação a essa concepção e contrapõe a ela a ascese filosófica como uma ideia de formação que visa justamente preparar e armar o espírito, capacitando o sujeito a agir sob as mais diversas circunstâncias, à medida que está de posse da verdade de si mesmo. É na riqueza dos exercícios da escuta, leitura, escrita, fala e meditação que se encontra o caminho formativo de constituição dessa verdade de si.

A ascese filosófica permite-nos mostrar uma ideia de formação como um “equipamento de defesa contra acontecimentos possíveis da vida” (FOUCAULT, 2010, p. 296). E nisso reside um aspecto ético fundamental do processo formativo da ascese filosófica, ao exigir que o sujeito esteja comprometido com o dizer verdadeiro, fazendo uso de seu entendimento. Pois a verdade não implica um mero dizer a verdade do sujeito sobre um objeto, entretanto exige o compromisso do sujeito consigo mesmo e com o mundo que o cerca.

Remetidos à noção de formação do sujeito a partir da ascese filosófica, somos levados a compreender que o processo formativo não pode implicar a renúncia de si. A ação pedagógica visa desenvolver nos sujeitos a autoconfiança, fortalecer o seu caráter, que funciona como ar-

madura, uma fortificação para enfrentar a vida. Não se trata de torná-los competentes e habilidosos em operar protocolos e manipular coisas. Os exercícios pedagógicos como acesso à verdade de si sobre si visam preparar o sujeito para enfrentar a vida. A ação pedagógica, nesse sentido, deve zelar para que o educando progressivamente cuide de si mesmo e escute a verdade do mundo em si. Não se trata de rechaçar o currículo ou conhecimento científico como tal, mas perceber que são elementos formativos do sujeito, que o educando preste atenção em como esse saber curricular opera sobre si mesmo em conjunto com tudo o que é o educando. Em suma, a educação não pode ser reduzida ao currículo e a conhecimentos científicos, que devem ser integrados num movimento de formação de sujeitos ativos e críticos.

Nesse sentido, o espaço pedagógico muitas vezes se apresenta como mortificante e dilacerante. Os conteúdos escolares passam a ser considerados verdades, das quais o sujeito deve se aproximar e às quais deve submeter o seu espírito, para que seja considerado competente e hábil. O operar sobre si mesmo é um exercício de constituição da subjetividade e, no caso da formação escolar, pensar a subjetivação do discurso verdadeiro é pensar o educador como um sujeito que auxilia o educando no exercício de sua verdade. Conteúdo, currículo, disciplina, espaços de convivência, equipe pedagógica, os mais diversos elementos éticos, estéticos e afetivos presentes no espaço educacional, os processos decisórios, a organização e a rotina, todos são constituintes do processo de formação do educando, porém, inevitavelmente, passam pela subjetivação ativa dos educandos.

A BNCC migrou da centralidade que o currículo e seus conhecimentos tinham para a centralidade das competências e habilidades. Essa mudança carece ainda de um efetivo processo de compreensão e discussão. Reconhecemos o avanço, no entanto, as capacidades próprias dos sujeitos ainda correm o risco de ficarem subjugadas às formas puras de competências e habilidades.

Portanto, o espaço educacional deve permitir que os educandos levem em consideração a si mesmos, o modo como o saber ressoa em seu íntimo e como agem diante dessas questões. É preciso que diante do conhecimento o educando seja capaz de escutar, de falar e escrever sobre como este saber ressoa em si, permitindo que se elabore e reelabore a si mesmo.

Referências

ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. Tradução Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

BENJAMIN, W. A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica. In: **Obras Escolhidas: Magia e técnica, arte e política**. Tradução Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987. v. 1, p. 165–196.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília: Ministério da Educação, 2017.

FOUCAULT, M. **A Hermenêutica do sujeito**. Tradução Márcio Alves Da Fonseca; Salma Annus Muchail. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

HABERMAS, J. **Teoria do agir comunicativo 1: racionalidade da ação e racionalização social**. Tradução Paulo Astor Soethe. São Paulo: Martins Fontes, 2012. v. 1.

HERBART, J. F. **Pedagogia geral**: deduzida da finalidade da educação. Tradução Ludwig Scheidl. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2010.

PLATÃO. Mênon (ou Da Virtude). In: **Diálogos V**. Clássicos Edipro. Tradução Edson Bini. Bauru- SP: EDIPRO, 2010b. 5 v. p. 109–160.

PLATÃO. Timeu. In: **Diálogos V**. Clássicos Edipro. Tradução Edson Bini. Bauru- SP: EDIPRO, 2010a. 5 v. p. 161–264.

Recebido: dezembro/2018

Aceito: fevereiro/2019

Gravidez na Adolescência: suas implicações na adolescência, na família e na escola

Lívia Santos Rodrigues¹
Maria Vanuzia Oliveira da Silva²
Maria Amábia Viana Gomes³

RESUMO

O presente artigo apresenta um trabalho desenvolvido que teve como objetivo analisar os fatores determinantes da evasão escolar decorrente da gravidez precoce e identificar os desafios enfrentados pela escola no desenvolvimento ou inserção da Educação Sexual no currículo escolar. Para o desenvolvimento da pesquisa optou-se pela pesquisa qualitativa de abordagem bibliográfica e de campo, realizada com adolescentes grávidas entre 13 e 16 anos. Utilizamos como instrumento de coleta de dados, questionários e entrevistas com os professores, coordenador e gestor escolar. As obras referências foram de Egypto (2012), Furlani (2011), Figueró (2007, 2009), Heilborn (2008) e Brasil (2009). Os resultados apresentados mostram que tanto a iniciação sexual das adolescentes quanto a gravidez estão acontecendo precocemente. Além disso, revelam um percentual considerável de evasão escolar em virtude da gravidez precoce. E, ainda o despreparado da sociedade e da escola e conseqüentemente dos professores no que se refere à educação sexual de adolescentes. A problemática estudada nos remete a reflexões importantes sobre o tema e aponta para a necessária participação da família, da escola e da sociedade.

Palavras chave: Gravidez. Adolescência. Educação Sexual. Escola.

1 Licenciada em Ciências Biológicas . Email: liviarodrigues.phn@hotmail.com

2 Licenciada em Ciências Biológicas. Email- vanuziabio@hotmail.com – Maceió-Alagoas

3 Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas. Professora do Curso de Pedagogia de Instituição de Ensino Superior. Professora dos Cursos de Letras e Ciências Biológicas na modalidade da Educação a distância do Instituto Federal Tecnológico de Alagoas – IFAL/UAB - Email: amabiaviana@gmail.com – Maceió- Alagoas.

Pregnancy in adolescence: its implications in adolescence, in the family and school

ABSTRACT

This article presents a work developed which aimed to analyze the determinants of school dropout due to early pregnancy and to identify the challenges faced by the school in the development or insertion of Sexual Education in the school curriculum. For the development of the research, we chose the bibliographical and field research, with qualitative approach, performed with pregnant adolescents between 13 and 16 years old, teachers, coordinator and school manager, questionnaires and structured interviews were used; based on the works of Egypto (2012), Furlani (2011), Figueró (2007, 2009), Heilborn (2008) and Brasil (2009). The results show that both sexual initiation of adolescents and pregnancy are occurring more and more precocious, from the age of 12. In addition, they reveal a considerable percentage of school dropout due to early pregnancy. And, still the unprepared of the school and consequently of the teachers on the issue of sex education. The problematic studied refers to a reflection on its importance, but with the help of the family.

Keywords: School evasion. Pregnancy. Adolescence. Sexual Education. School

Embarazo en la adolescencia: sus implicaciones en la adolescencia, en la familia y en la escuela

RESUMEN

El presente artículo presenta un trabajo desarrollado que tuvo como objetivo analizar los factores determinantes de la evasión escolar resultante del embarazo precoz y la identificación de los desafíos que enfrenta la escuela en el desarrollo o la integración de la Educación Sexual en los programas escolares. Para el desarrollo de la investigación se optó por la investigación bibliográfica y de campo, con abordaje cualitativo, realizada con adolescentes embarazadas entre 13 a 16 años, profesores, coordinador y gestor escolar, se utilizaron cuestionarios y entrevistas estructuradas; con base en las obras de Egypto (2012), Furlani (2011), Figueró (2007, 2009), Heilborn (2008) y Brasil (2009). Los resultados presentados evidencian que tanto la iniciación sexual de las adolescentes como el embarazo están sucediendo cada vez más precoz,

a partir de los 12 años. Además, revelan un porcentaje considerable de evasión escolar debido al embarazo precoz. Y, aún la falta de preparación de la escuela y consecuentemente de los profesores en la cuestión de la educación sexual. La problemática estudiada incita una reflexión sobre su importancia, pero con el auxilio de la familia.

Palabras clave: Evasión Escolar. Embarazo. la Adolescência. Educación Sexual. Escuela.

Introdução

Em pleno século XXI, a era da modernidade, de grandes mudanças de valores morais e de comportamentos, a gravidez precoce ainda é um assunto pouco discutido nas escolas e nas famílias brasileiras, no entanto, a vida sexual está começando cada vez mais cedo e com o passar dos anos esta iniciação torna-se ainda mais precoce. A gravidez na adolescência na maioria das vezes implica negativamente no relacionamento familiar e na vida escolar, afastando a adolescente da escola e restringindo possivelmente o seu futuro profissional.

Com o aumento do número de gravidez e consequentemente evasão escolar, há uma necessidade de que a escola realize debates e atividades significativas que transformem a informação em conhecimento, esclarecendo as dúvidas das alunas, conhecendo suas angústias, medos, respeitando cada indivíduo e sua diversidade.

O presente artigo apresenta um trabalho de pesquisa que teve como objetivo geral analisar os fatores determinantes da evasão escolar decorrente da gravidez precoce e os objetivos específicos visam investigar o percentual de alunas grávidas que continuaram estudando e que evadiram; conhecer as dificuldades que ocasionaram a evasão escolar em decorrência da gravidez e suas implicações na adolescência, na família e na escola; identificar as ações que a escola desenvolve para prevenir a gravidez na adolescência e ressaltar a importância da orientação familiar como forma de prevenção.

A abordagem de assuntos/temas referentes à educação sexual na escola e no convívio familiar é indispensável para a formação do adolescente, pois é um período marcado por conflitos emocionais, dúvidas, descobertas de si mesmo e do mundo. Essa complexidade de sensações tem implicações na vida pessoal, estudantil e familiar da adolescente.

Para o desenvolvimento da pesquisa, optou-se pela pesquisa qualitativa de abordagem bibliográfica e de campo, realizada com adolescentes grávidas entre 13 e 16 anos. Utilizamos como instrumento de coleta de dados, questionários e entrevistas com professores, coordenador e gestor escolar. Os resultados apresentados mostram que tanto a iniciação sexual das adolescentes quanto a gravidez estão acontecendo precocemente. Além disso, revelam um percentual considerável de evasão escolar em virtude da gravidez precoce. E, ainda, o despreparo da escola e consequentemente dos professores no que se refere à educação sexual de adolescentes. A problemática estudada remete reflexões importantes sobre o tema e apontam para a necessária participação da família, da escola e da sociedade.

Algumas obras utilizadas como referências para investigação foram de Egypto (2012), Furlani (2011), Figueró (2007, 2009), Heilborn (2008) e Brasil (2009).

Gravidez na adolescência e suas implicações na vida escolar, profissional, social e de saúde da adolescente

A gravidez na adolescência é responsável por diversas transformações físicas, sociais e psicológicas na vida da adolescente. Nessa fase da vida, o corpo feminino ainda está em processo de desenvolvimento, principalmente os órgãos reprodutores, que passam por um período de maturação para depois estar preparado para reproduzir adequadamente sem riscos à mulher gestante e ao bebê. Essas mudanças podem alterar o desenvolvimento da mãe e da criança. Há também grandes possibilidades de desencadear problemas sociais e familiares desastrosos.

Além disso, esses fatores provocam na maioria das vezes consequências como o abandono dos estudos e dificuldades em permanecer na escola durante e/ou após o período da gravidez, uma vez que a adolescente mãe terá o desafio de associar as responsabilidades maternas às atividades escolares. Para Taborda, Silva, Ulbricht e Neves (2014, p.17):

De maneira geral, a gestação na adolescência é classificada como de risco, pois representa uma situação de risco biológico (tanto para as mães como para os recém-nascidos), e existem evidências de que este fenômeno ainda repercute negativamente nos índices de evasão escolar (tanto anterior como posterior

à gestação), impactando no nível de escolaridade da mãe, diminuindo suas oportunidades futuras.

A gravidez na adolescência é considerada uma das causas de evasão escolar, logo é imprescindível que sejam tomadas providências quanto as questões que envolvem a orientação da adolescente e dos que compõem a gestão escolar, para que de modo eficaz se possa enfrentar o problema da gravidez na adolescência como condição primeira para a redução dos índices da evasão escolar, pois com ela vêm à tona outras consequências, como oportunidade de emprego, prejuízos à vida profissional, baixo nível de perspectiva no futuro melhor, a interrupção dos sonhos e planos próprios da idade e, em alguns casos, adoecimentos como a depressão.

Segundo Heilborn (2008), a gravidez na adolescência se configurará como problema quando além de não ter sido prevista, acaba repercutindo negativamente nos projetos de vida dos jovens pai e mãe, tornando ainda mais complexa a entrada no mundo do trabalho e o prosseguimento dos estudos. O afastamento da adolescente da escola não é algo determinante apenas pela gravidez, mas pode ser decorrente do preconceito dos colegas, da falta de apoio da escola e dos amigos, a vergonha pelas mudanças no corpo e por colocar em evidência a vida da adolescente. Quando um adolescente abandona a escola, está perdendo uma infinidade de oportunidades como, de empregos, de estabilidade de vida financeira e emocional, e, principalmente, de realização pessoal. De fato, todas essas questões contribuem para o insucesso profissional e podem ocasionar frustrações, sentimentos de baixa estima, insatisfação e ausência de perspectiva de vida.

Existe uma grande preocupação com as consequências que a maternidade precoce pode acarretar à saúde, à educação e ao desenvolvimento econômico e social. Isso se deve ao fato de esta dificultar o desenvolvimento educacional e social da adolescente, assim como a sua capacidade de utilizar todo o seu potencial individual. Como resultado, observa-se uma taxa maior de evasão escolar, desajustes familiares e dificuldade de inserção no mercado de trabalho (MANFRÉ; QUEIRÓZ; MATHES, 2010, p. 49).

Em grande parte esses problemas constituem a realidade de adolescentes de baixa renda, que precisam lidar solitariamente com as consequências de seus atos, uma vez que as famílias dos jovens pais e

mães não possuem condições financeiros suficientes para arcar com as despesas. Segundo algumas pesquisas, as adolescentes de classe média/alta, ainda que sofram a incompreensão ou rejeição dos familiares, em pouco tempo recebem apoio da família, que se responsabiliza pelo suporte financeiro e cuidados com a criança durante e após a gravidez. Porém, estudos apontam que o índice de adolescentes grávidas é maior nas áreas mais pobres. Silva (2007) faz uma análise dos dados divulgados pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) em maio de 2005.

Esse estudo aponta também que as adolescentes e jovens com idades entre 15 e 19 anos, em famílias com até três salários mínimos de rendimento total, experimentaram a maternidade com uma escolaridade equivalente ao ensino fundamental, ou seja, as que têm “baixa escolaridade”. Nessa mesma faixa etária, em famílias cuja renda é de mais de três salários mínimos, a concentração de mães pela primeira vez passa a ser observada entre aquelas com escolaridade compatível com a idade, o que nos aponta que a baixa escolaridade por si só não é fator determinante para que ocorra a gravidez na adolescência (SILVA, 2007, p.17).

A gravidez desencadeia várias mudanças na vida dos envolvidos tanto da mãe quanto do pai adolescentes e dos familiares. Para Taborda; Silva; Ulbricht e Neves (2014, p.20):

A adolescência é uma fase pontuada de mudanças, podendo ser bastante conturbada em razão das descobertas, das ideias opostas às dos pais, formação da identidade, fase na qual as conversas envolvem namoro, brincadeiras e tabus.

Quando se trata de uma gestação não planejada, os desafios exigem uma atenção maior. A estratégia de desenvolver nos jovens a responsabilidade pelos atos da prática sexual, bem a compreensão dos efeitos de uma gravidez não planejada, tem sido o foco de alguns investimentos educativos (FURLANI, 2011, p.141). De acordo com a autora, criar mecanismos que orientem, informem e conscientizem os adolescentes sobre sexualidade, principalmente sobre a prática sexual e suas consequências, é importante para despertar nos jovens o interesse em conhecer todos os riscos advindos de atos sexuais, dos métodos de proteção e prevenção. É fundamental que recebam uma orientação eficaz

para a construção de sua maturidade e, assim, tenham a capacidade de tomar decisões conscientes e evitar uma gravidez não planejada.

Sentimentos e sensações experimentados por adolescentes em relação à gravidez

A gravidez precoce traz à vida da adolescente uma complexidade de emoções e acarreta sérias consequências e transformações para o seu corpo. Dadoorian (2003) “destaca que há dois fatores responsáveis pela ocorrência da gravidez em adolescentes, os fatores biológicos e os não biológicos, os quais incluem questões culturais e psicológicas”. Além de provocar muitas transformações físicas, desencadeia diversos sentimentos e sensações, que podem variar da alegria em ser mãe e da emoção em saber que dela nascerá uma nova vida ao medo da responsabilidade que lhe espera e das mudanças que ocorrerão em sua vida.

Os sentimentos e, conseqüentemente, suas manifestações diferem bastante, uma vez que cada mulher/pessoa tem sua personalidade, seu modo de ser, de agir e encarar as situações da vida. Quando se trata de adolescentes, a diversidade de sentimentos é ainda mais variada e extensa. De acordo com os estudos científicos, não é recomendável engravidar na fase da adolescência, pois é considerado o período do desenvolvimento corporal e psicológico. Na fase da adolescência o corpo da menina ainda não está preparado para o desenvolvimento de um bebê.

A explicação é simples. A adolescente ainda está em crescimento, e ao engravidar nesse período existe um grande risco biológico para seu corpo. Este risco está principalmente ligado à questão nutricional (competição materno fetal / duplo anabolismo), pois existem dois corpos crescendo num mesmo momento e competindo pelo mesmo nutriente. Ela pode até ganhar mais peso, mas transfere menos peso e menos nutrientes para o bebê. A menarca acontece assim que a criança alcança o máximo da velocidade de crescimento, ou seja, quando ela inicia a desaceleração deste, mas a adolescente ainda está em desenvolvimento e este processo leva em média 4 a 5 anos. No Brasil, as meninas têm menstruado em média com 12 anos. Caso ela engravide nesse período (até 5 anos após menstruar), isso pode significar um grande risco biológico (INSTITUTO DA INFÂNCIA, p.18).

Nesta condição, a adolescente também não tem maturidade psicológica suficiente para ser mãe e assumir todas as responsabilidades da maternidade. Uma gestação nessa fase é acompanhada de uma turbulência de sentimentos positivos e/ou negativos, como surpresa, alegria, medo, tristeza, angústia, ansiedade exagerada, vergonha, rejeição, entre outros. Os elementos responsáveis por desencadear esses sentimentos/emoções também são diversos. No entanto, consideramos como os principais, a maturidade ou imaturidade psicológica, a confiança em si mesmo ou falta de autoconfiança, o planejamento e/ou a falta de planejamento.

Considerando os fenômenos emocionais da adolescência, uma gravidez pode potencializar as crises e conflitos familiares, principalmente quando ocorre de maneira precoce e não planejada. As crises e conflitos devem-se às rápidas mudanças biológicas e psicológicas envolvidas nesse processo, como o acentuado crescimento ponderal, o surgimento de novas formas (tanto físicas como estéticas), as transformações no funcionamento orgânico, as manifestações de novos sentimentos, a construção de novas relações inter-subjetivas e suas inserções no mundo interno e externo da família (TABORDA; SILVA; ULBRICHT; NEVES, 2014, p.20).

Esses sentimentos começam a surgir a partir da suspeita da gravidez. Mas a descoberta é um dos momentos mais impactantes, pois o contato com o novo implica o surgimento de emoções e sentimentos diversos, como desespero, desânimo, preocupação, insegurança, medo, ansiedade, rejeição, culpa, tristeza e angústias, agravados quando a adolescente se sente abandonada, sem o apoio do pai do bebê e da família. Esta falta de apoio também pode despertar o desejo da prática do aborto ou desencadear uma depressão. No entanto, para algumas adolescentes esta descoberta proporciona alegria, entusiasmo, euforia, contentamento, felicidade e o marco de uma vida nova.

Apesar das situações dramáticas que essa situação lhes acarreta, como, por exemplo, o abandono dos estudos ou o seu adiamento, maior dependência econômica dos pais, visto que a maioria das jovens continua morando com os pais após o nascimento do filho, já que o pai da criança é, na maioria dos casos, também adolescente; mesmo com todas essas dificuldades, é bastante comum ouvirmos a adolescente dizer que está contente com a perspectiva de ser mãe e que quer ter um filho (DADOORIAN, 2003, p. 85).

Após o momento da descoberta, das preocupações e do período das dúvidas, surgem novos sentimentos, os maternos, que começam a brotar e a menina mulher passa a se enxergar como mãe, ainda que não tenha visto ou tocado seu filho. Porém, é importante ressaltar que a aceitação e o surgimento dos sentimentos positivos em relação à gestação são relativos, uma vez que há adolescentes que optam em não interromper a gravidez, mesmo se sentindo-se desconfortáveis e indiferentes à gravidez, podendo isso perdurar após o nascimento da criança. “Precisamos entender também que do mesmo modo que uma mãe adolescente não tem maturidade biológica para gestar uma criança, também não tem maturidade psicológica para ser mãe” (INSTITUTO DA INFÂNCIA, 2014, p.15).

Há também os sentimentos de preocupação e medo relacionados ao desenvolvimento do bebê e ao momento do parto. Além disso, as mães adolescentes têm uma grande preocupação com o corpo: se manterão a forma, após a gravidez e se surgirão problemas estéticos, como estrias, celulite, gorduras localizadas, entre outros. No período da gestação, em muitos casos, os sentimentos negativos continuam a existir na vida da gestante em decorrência da falta de apoio e de compreensão dos familiares, dos amigos e principalmente do companheiro.

Sensações e sentimentos da adolescente grávida com relação aos seus pais e professores

Os sentimentos e sensações de uma adolescente são numerosos, contudo, a mesma não consegue prever as reações dos pais e familiares ao informar sobre a gravidez. Nesse momento, a adolescente experimentará diversos sentimentos, como arrependimento, vergonha, medo. É preciso que a mesma compreenda a reação dos pais frente à notícia a ser dada, confiante e sabendo que essa reação muda com o passar do tempo. Para Taborda, Silva, Ulbricht e Neves (2014, p.17):

É sabido que a gravidez na adolescência gera consequências imediatas no emocional dos jovens envolvidos. Alguns sentimentos experimentados por estes jovens são: medos, insegurança, desespero, sentimento de solidão, principalmente no momento da descoberta da gravidez.

Após a conversa com os pais, a adolescente se sente pressionada a informar ao pai da criança na esperança de receber do mesmo apoio

emocional e até ajuda financeira, pois a possibilidade de arcar com a gravidez sozinha é assustadora. Tudo é muito novo e existem decisões sérias a serem tomadas; daí o papel da escola e educadores mediando a situação. É de extrema importância não transmitir para a adolescente sentimento de rejeição ou indiferença, mas acolhê-la, ajudando-a a sentir-se segura.

Os jovens que passam por uma situação de gravidez devem receber apoio institucional, e ter acesso a serviços de saúde. Não devem ser discriminados ou sofrer preconceito. Devem ser estimulados a conversar com suas famílias. Com apoio, carinho e diálogo é possível ajudá-los nesta experiência (HEILBORN, 2008, p. 36).

Estas medidas colocadas pela autora visam colaborar para que a adolescente se sinta tranquila e confortável, oferecer apoio, compreensão e até mesmo conduzi-la a um serviço de psicologia. Os professores têm nesse momento um papel fundamental, pois precisam esclarecer e orientar os adolescentes, ajudar na definição de novos objetivos para o futuro. Sabemos que o abandono escolar vem evoluindo significativamente entre as adolescentes grávidas. Os motivos são variados, incluindo a depressão, a vergonha, a necessidade de trabalhar, imposta pela maioria dos pais após a gravidez. A ausência do apoio da família e da escola tem cooperado enormemente com o abandono escolar após a gestação, muitas vezes justificado pela necessidade de trabalhar e de também cuidar do bebê. Aqui cabe a intervenção da escola do seu papel formador que é fundamental tanto na prevenção quanto ao apoio a uma gravidez precoce.

O abandono dos estudos não se dava pela rejeição do colégio à situação da gravidez, mas, sim, por sentimentos ambivalentes das jovens, de vergonha, como que para negar que exercem a sua sexualidade, ou de satisfação pela gravidez, visto que algumas delas relatavam que só queriam “curtir” o filho. A esses fatores emocionais, se junta à falta de estímulo dos pais, que valorizam mais o trabalho, através do qual a jovem poderá ajudar na renda familiar, do que os estudos das filhas. O fato de não concluírem a escolarização traz dificuldades para alcançarem a independência financeira e profissional (DADOORIAN, 2003, p.89).

Toda gravidez na adolescência tem seus impactos tanto emocionais quanto sociais, como prejuízos na escolarização, no convívio familiar e na própria fase de desenvolvimento, pois quando grávida a adolescente acha que nunca vai terminar os estudos, que está sozinha, sem perspectiva de futuro. Em muitos casos é apontada e julgada por seus colegas de escola; muitas vezes a situação já não estava indo bem na vida dessa jovem mesmo antes de engravidar; em muitos casos o pré-abandono escolar já existia, ele apenas foi concretizado com a descoberta da gravidez.

Tudo o que uma adolescente não quer ouvir quando descobre que está grávida é um pré-julgamento seguido de um abandono tanto da família quanto do pai do bebê. Ela espera ser acolhida e compreendida por todos os que lhe são próximos e, ainda que não a apoiem, que os mesmos pelo menos não a julguem. Esse é um período de várias descobertas, e nessas está incluído o início da vida sexual que pode acontecer de forma desprotegida e acarretar como consequência inúmeros casos de doenças sexualmente transmissíveis - DST. O fato é que, confirmada a gravidez, a adolescente precisa sentir-se apoiada, protegida e compreendida.

Contribuições da família e da escola na formação sexual da adolescente

Mesmo nos dias de hoje, com a tecnologia algo acessível para todos, a ausência da família na formação sexual dos filhos é fato; e isso ocasiona um aumento no índice de adolescentes grávidas. Os pais muitas vezes por vergonha ou desconhecimento não dialogam com os filhos sobre sexo, ou os orientam sobre como a necessária a segurança e muitos delegam essa função para a escola ou simplesmente por não saber o que fazer ignoram essas importantes descobertas próprias da vida e da atividade sexual dos filhos. Muitos acreditam que esse é um papel exclusivo da escola. Mas será que a família está seguindo no caminho certo? Sabe-se que não. A contribuição a ser dada deve vir no sentido de auxílio, considerando cada situação, seja ela emocional, social e/ou comportamental.

Portanto, é importante perceber que a família tem um papel primordial, essencial, na educação de seus filhos. Mas se a escola não participar, vai deixar o jovem muito à mercê de experiências que provavel-

mente não vão dar conta dos medos, das ansiedades, das dúvidas e dos questionamentos que vão se desenvolvendo ao longo da vida (EGYPTO, 2012, p. 15).

A contribuição familiar referente à formação sexual é bastante restrita. Muitas vezes é baseada apenas em passar o que a família espera da adolescente. Mas só falar não é tudo. Geralmente o adolescente tem perguntas que precisam de respostas e a família deve sanar as dúvidas e promover ações que esclareçam as questões trazidas. O diálogo com essa adolescente deve ser respeitoso e esclarecer suas dúvidas.

A escola deve contribuir com a formação sexual dos adolescentes, promover uma educação crítica, que leve à autonomia, ao despertar da responsabilidade, do compromisso, tornando-os capazes de tomar suas decisões e fazer escolhas conscientes, visando prevenir eventuais problemas. Se o sexo já aconteceu, os pais precisam aprender a conduzir a situação de maneira mais tranquila, menos julgadora e preconceituosa. A partir disso, precisam orientar seus filhos sobre os problemas decorrentes de uma vida sexual sem prevenção. A irresponsabilidade de um ato sexual pode ocasionar a gravidez indesejada e também as DST. Figueiró (ano da obra) remete-nos a refletir sobre de quem é a responsabilidade da educação sexual:

Alguns se perguntam: Mas de quem é a tarefa da Educação Sexual? Não seria da família? Sim, é tarefa, primordialmente, da família, que, às vezes, de forma positiva, outras vezes, de forma negativa ou omissa, acaba educando, transmitindo seus valores e sua forma de encarar a sexualidade, o modo de vivê-la, bem como os valores morais. Mas é, ainda assim, função da escola, sempre, educar sexualmente, porque ela é responsável pela formação integral do aluno, e isto inclui não apenas sua formação intelectual, mas, também, sua formação moral e afetiva (FIGUEIRÓ, 2007, p. 27).

Segundo Egypto (2012) a escola e a família ocupam papéis diferentes e complementares na formação sexual dos jovens e adolescentes. Nos dias atuais falar sobre sexo abertamente com os filhos não parece ser uma das tarefas mais fáceis, mas é possível. Temos a expectativa de que essa geração é mais aberta e com isso os adolescentes perguntam mais e até obtêm mais acesso às respostas para as dúvidas que afloram em seus pensamentos. Os pais têm sua responsabilidade e são referências na orientação sexual dos filhos.

É importante os pais estarem próximos e abertos, respeitando cada momento ou fase do desenvolvimento dos filhos, inclusive nesse conflituoso tempo da adolescência. No entanto, muitas famílias se fecham para a questão da formação sexual do adolescente, muitas vezes por motivo religioso ou por vergonha de tratar esse tema com um filho e até mesmo por imaginarem que conversar sobre sexo com um filho (a) irá incentivá-lo (la) a iniciar uma vida sexual precoce e que, de certa forma, coopera evitar responder as curiosidades, questionamentos e inquietações próprias da adolescência. Na verdade, não sabem qual a diferença entre formar e incentivar. Para Egypto (2012, p.27):

Há famílias que se preocupam com o fato de que essas aulas possam estimular um despertar sexual “precoce”. Está subentendida a ideia de que a ignorância sobre sexo possa frear o desejo sexual ou suas manifestações. Todos sabemos que não é assim. A ignorância não protege ninguém de nada. Ao contrário, torna a pessoa mais vulnerável às situações, por não saber lidar adequadamente com elas.

A verdade é que essa geração de adolescentes está muito mais aberta e natural. Perguntam abertamente o que querem saber. Cabe aos pais darem as respostas adequadas à idade dos filhos. Informação é imprescindível, pois a maioria das adolescentes acredita que não vai engravidar na primeira relação sexual, mas muitas vezes engravidam e essa gravidez passa a gerar conflitos familiares, financeiros, emocionais e a favorecer a evasão escolar e outras implicações na vida da adolescente.

Maria Ignez Saito (2000, p.44) afirma que:

Na família o diálogo é ainda pobre ou inexistente; na escola, o debate é tímido e ocorre voltado mais para os aspectos biológicos, reforçando a ideia da sexualidade ligada à reprodução e tanto educadores como profissionais de saúde permanecem com posturas impregnadas de preconceitos e tabus. Estes são transmitidos aos jovens de maneira, por vezes, mais marcante do que a pseudoabertura colocada na fala, mas que não encontra respaldo na postura. Apesar do papel da educação sexual ser ainda discutível para evitar as experiências sexuais precoces, já é referência da literatura que a gravidez entre adolescentes não será controlada sem educação sexual.

Infelizmente, tanto nas escolas quanto nas famílias as discussões acerca da gravidez precoce estão reduzidas às informações biológicas do corpo humano sem abrir espaço para as reais dúvidas dos alunos. Segundo a autora, o papel da educação sexual para diminuir os índices de gravidez precoce não é reconhecido, no entanto, não há dúvidas de sua importância como mecanismo de preveni-la. Muitos pais pecam por excesso de liberdade, por não querer ser chamados, nem vistos como caretas em pleno século XXI. Acabam confundindo liberdade com falta de informação, assim não conversam com os filhos sobre gravidez precoce e outros assuntos relativos à sexualidade.

Responsabilidade da família e da escola na orientação sexual da adolescente

Tanto a orientação sexual quanto a educação sexual são assuntos importantes e polêmicos, pois geram inúmeras discussões entre estudiosos, escritores, educadores e pesquisadores. Quando se fala sobre quem assume a responsabilidade de orientar ou educar sexualmente os adolescentes, há muitas divergências; alguns defendem que a escola é responsável, outros que esta tarefa é de inteira responsabilidade da família. Heilborn (2008, p.37) faz uma alerta importante:

É bom lembrar que a sexualidade, tratada enquanto tema transversal, a partir das orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais, considerando-se as características próprias da clientela e o nível de compreensão, amplia os limites de uma abordagem restrita única e exclusivamente disciplinar e, muito importante, permite transitar por entre as diferentes disciplinas, promovendo interação entre elas e a vida.

Diante desta colocação, é importante ressaltar que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) propõem que a sexualidade seja trabalhada como orientação sexual.

O trabalho de Orientação Sexual deverá, portanto, se dar de duas formas: dentro da programação, por meio dos conteúdos já transversalizados nas diferentes áreas do currículo, e extraprogramação, sempre que surgirem questões relacionadas ao tema” (BRASIL, 2009, p. 88).

A partir da proposta dos PCNs, devemos considerar a importância da orientação sexual nas escolas, no entanto, percebemos que a mesma trata-se de uma alternativa para trabalhar questões emergenciais e está concebida como um tema transversal. Seria necessário que a sexualidade fosse trabalhada de forma continuada e específica na escola. Acreditando que a Educação pode nos conduzir a transformações sociais, quando comprometida com temas sociais, tais como educação sexual, ética e pluralidade cultural, autores defendem como importante que as mudanças comecem pelos próprios educadores (FIGUEIRÓ, 2009, p. 1).

Vale salientar que é da família que se recebem as primeiras informações, os primeiros ensinamentos e conhecimentos, ou seja, as primeiras orientações. Desta forma, a família é considerada o berçário da formação do adolescente e do jovem, onde se inicia a construção da conduta de cada indivíduo. No entanto, a maioria das famílias não assume seu papel de orientadora ou educadora da sexualidade; não participam, nem colaboram com a formação sexual de seus adolescentes, a qual deve começar ainda na infância, deixando-os vulneráveis a outros meios que oferecem a orientação de forma errônea e sem fundamentação teórica adequada: por meio das novelas, filmes, comerciais/propagandas, músicas e danças; pela internet, através dos sites de relacionamentos e oferta de fácil acesso a todos os canais de pesquisa, entre outros. Ou então, a mesma acontece de maneira retrógrada, com repressões que ao invés de contribuir positivamente torna os adolescentes pessoas reprimidas, frustradas e fechadas em si mesmas.

Abrir espaço para que os adolescentes se sintam acolhidos e à vontade para expressar sua opinião e expor suas dúvidas é responsabilidade tanto da família quanto da escola. Quando eles são ouvidos, a orientação sexual torna-se mais eficiente e aceita. Além da orientação/educação que a adolescente recebe ou deve receber da família, a escola é considerada como um canal fundamental de formação de opinião e educação sexual; nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) – ORIENTAÇÃO SEXUAL (2009) está enfatizada a responsabilidade que cabe a cada uma:

O trabalho de Orientação Sexual proposto por este documento compreende a ação da escola como complementar à educação dada pela família. Assim, a escola deverá informar os familiares dos alunos sobre a inclusão de conteúdos de Orientação Sexual na proposta curricular e explicitar os princípios norteadores

da proposta. O diálogo entre escola e família deverá se dar de todas as formas pertinentes a essa relação (BRASIL, 2009, p. 85).

Geralmente, a orientação sexual nas famílias é baseada em princípios religiosos, com regras referentes à mesma. Porém, isto não desfavorece a educação da família, mas exige uma reflexão, visando ao diálogo aberto, principalmente, à fala dos adolescentes. Enquanto a da escola deve ser livre dos tabus, dos preconceitos, de crenças e questões religiosas.

Na verdade, falar da sexualidade implica repensar preconceitos, quebrar velhos paradigmas e, sobretudo, superar hipocrisias presentes há muito tempo. Contudo, professor/a, de uma coisa tanto nós como você temos certeza: o silêncio, o preconceito ou a indiferença social são as maiores dificuldades no diálogo entre pais, responsáveis, professores e os jovens (HEILBORN, 2008, p. 4).

Assim, tanto a família quanto a escola têm a responsabilidade de oferecer uma orientação sexual eficaz, sendo que uma não menospreza ou diminui a outra, mas podem ser complementares. A escola é um ambiente propício para desenvolver uma orientação sexual que de fato contribua para a formação sexual dos adolescentes, a fim de que sejam capazes de tomar decisões conscientes. Uma educação sexual que forme indivíduos críticos e responsáveis pelas suas decisões. Para isso, é necessário que a escola proporcione espaço para discussões e seja comprometida com a qualidade de sua ação pedagógica, e ainda que esteja atenta à construção de cidadãos livres de preconceitos.

De acordo com diversas pesquisas, além da família, a escola tem como característica ser formadora de opinião, ter o público-alvo ao qual se destina a orientação sexual e é considerada um espaço privilegiado para a reflexão e abordagem do assunto.

A escola e a família frente à educação sexual dos adolescentes

A escola é um espaço de novas descobertas, de reflexão e de formação. Logo, a mesma precisa está verdadeiramente comprometida com a eficiência de seu papel, atenta com a construção de uma sociedade crítica e com a formação de indivíduos conscientes e seguros de

suas ações. Nesse universo, há escolas que não se preocupam em colocar em prática a sua função formadora do homem, resultando em uma educação com baixo nível formativo, defasada e sem perspectivas que permitam aos sujeitos avançarem em sua autonomia e responsabilidade com a vida. Também se faz necessário reafirmar a função da família, que também deve se comprometer com a educação sexual de suas crianças, seus jovens e adolescentes, orientando, informando, ouvindo, acolhendo e amando.

De forma diferente, cabe à escola abordar os diversos pontos de vista, valores e crenças existentes na sociedade para auxiliar o aluno a encontrar um ponto de auto-referência por meio da reflexão. Nesse sentido, o trabalho realizado pela escola, denominado aqui de Orientação Sexual, não substitui nem concorre com a função da família, mas antes a complementa. Constitui um processo formal e sistematizado que acontece dentro da instituição escolar, exige planejamento e propõe uma intervenção por parte dos profissionais da educação (BRASIL, 2009, p. 83).

A educação sexual é um dos temas que carecem de maior atenção no ambiente escolar, uma vez que sua inserção no currículo escolar aparece, como os PCNs orientam, como tema transversal,. Geralmente, o assunto é trabalhado na sala de aula apenas por professores de ciência e biologia, abordando a temática acerca da reprodução e aspectos biológicos. O que se reflete no ambiente escolar é a enorme resistência em trazer o conteúdo para discussão no ambiente escolar e os esclarecimentos sobre o tema, introduzindo-os nas aulas de modo criativo, leve, por parte dos educadores com apoio e orientação da equipe gestora e pedagógica, a fim de desenvolver aulas interativas, tendo como base a literatura e as orientações de autores que estudam e escrevem sobre a temática.

Na família, o assunto não recebe a atenção necessária. Geralmente as famílias não dialogam sobre o assunto e muitas ainda se encontram fechadas ao diálogo, presas a tabus e preconceitos. A abordagem de assuntos/temas da Educação Sexual na escola e no convívio familiar é indispensável para a formação do adolescente. Proporcionar informações pertinentes e desenvolver atividades de conscientização é indispensável no período escolar, visando à formação de seres humanos com capacidade de assumir com responsabilidade as consequências de

seus atos e saibam fazer boas escolhas. Egypto (2012, p.12) explica que, para inserir a Educação Sexual na escola:

Não se pretende pregar ou ditar verdades, mas ouvir, abrir a conversa e pensar com base na realidade que se está a viver, a desejar, a sonhar ou a buscar. Para tudo isso é preciso mais do que informação e racionalidade, é preciso se emocionar, se envolver, participar; ter projetos de mudança, superação de arcaísmos que podem estar em qualquer lugar.

De acordo com a função concedida à escola, ela tem obrigações intrínsecas com a formação das crianças, dos adolescentes e dos jovens. Logo, a sexualidade está inserida nesta formação, pois é na escola que ocorrem intervenções profissionais capacitadas, que possibilitarão a reflexão e o debate, abrindo espaço para de fato dar o direito à liberdade de expressão aos alunos.

Portanto, a educação sexual, quando inserida no contexto escolar, não pode ter apenas um caráter informativo, mas, sobretudo, um valor de intervenção no interior deste espaço. Deve estar centrada na criança e no jovem e ter, como ponto de partida e como ponto de chegada, suas necessidades, suas indagações, suas aspirações e desejos. Deve preencher lacunas nas informações que as crianças e jovens trazem, corrigindo e atualizando essas informações do ponto de vista científico, dando-lhes a oportunidade de formar opiniões sobre o que lhes é apresentado, desenvolvendo atitudes coerentes com os valores que eles elegerem como seus, ampliando conhecimentos a esse respeito, combatendo tabus, preconceitos e abrindo espaços para discussões de emoções e valores, elementos fundamentais para a formação de indivíduos responsáveis e conscientes de suas capacidades (FIGUEIRÓ, 2009, p. 50 -51).

Desta forma a escola é o local privilegiado para a implementação de políticas públicas que promovam e desenvolvam o conhecimento para crianças e adolescentes, oferecendo a todos os alunos uma orientação sexual precisa, objetivando qualificar a formação integral dos sujeitos objeto de sua prática no ambiente escolar. “A estratégia de desenvolver nos jovens a responsabilidade pelos atos da prática sexual, bem como pelos efeitos em sua vida de uma gravidez não planejada, tem sido o foco de alguns investimentos educativos” (FURLANI, 2011, p.141).

A escola deve desenvolver ações educativas motivadoras, que promovam o conhecimento referente à sexualidade, oferecendo condições e subsídios para que os alunos tenham uma vida sexual orientada e segura e discutam a responsabilidade das nossas ações, com o fim de desenvolver a capacidade de evitar uma gravidez precoce e DST.

Percebemos que as escolas supõem que somente devam falar de educação sexual quando as inquietudes invadam aos alunos ou se explicita uma demanda que sinalize que chegou a hora de falar sobre relações sexuais ou dos contraceptivos e da gravidez, como o anúncio de uma aluna grávida na escola. Dessa forma, parece-nos que a educação sexual funciona como um “extintor de incêndios” em uma situação emergente e que, na escola, se espera chegar a um momento crítico para conversar sobre sexualidade. Isso retira o essencial caráter preventivo da educação sexual e acentua uma perspectiva circunstancial e interventiva ante situações de “perigo” ou diante da demanda explícita dos adolescentes (SILVA, 2016, p.82).

Nessa função de orientar os adolescentes, a família e a escola devem estar em parceria, para que de fato a educação sexual aconteça eficazmente e promova bons resultados. É importante que ambas sejam capazes de colocar em prática sua função educadora, assumindo o seu papel na formação sexual dos adolescentes. Ao compreender e aceitar que essa tarefa deve fazer parte do seu projeto de formação, a escola e as famílias descobrem a importância da educação sexual na vida dos adolescentes e dos jovens.

Universo da pesquisa

Cenário e sujeitos da pesquisa

A pesquisa tem abordagem qualitativa, classificada como bibliográfica e de campo. Foi realizada na Escola Municipal de Ensino Fundamental, localizada no centro da cidade de Passo de Camaragibe, no estado de Alagoas. Os sujeitos foram 10 alunas do 6º ao 9º ano do ensino fundamental II, com idades entre 13 e 16 anos. Fizeram parte da investigação 4 professores, 3 diretores (1 diretor geral, 1 diretor auxiliar e 1 diretor de disciplina) e 1 coordenador pedagógico.

Instrumentos de coleta e análise de dados

Os instrumentos para coleta de dados foram: a entrevista estruturada e questionários com questões abertas e fechadas. O questionário para as alunas visou investigar as implicações da gravidez na vida escolar, profissional, social e de saúde das adolescentes; os sentimentos e sensações experimentados por elas em relação à gravidez e também as sensações e sentimentos da adolescente grávida com relação aos seus pais e professores. Enquanto as entrevistas foram destinadas à equipe gestora e aos professores, por meio das quais foi possível analisar as contribuições e responsabilidades da família e da escola na formação sexual das adolescentes, os seus papéis na orientação sexual das mesmas, além de provocar a escola e a família a assumirem os desafios inerentes a promoção da educação sexual enquanto projeto de formação, o que resultou na descoberta do papel da escola na educação sexual dos adolescentes e o envolvimento da mesma com as adolescentes grávidas.

Procedimentos de coleta de dados

Iniciamos a pesquisa de campo com visitas à escola, visando conhecer os sujeitos da pesquisa e assim ter subsídios importantes para a construção do questionário, instrumento da coleta de dados. Após algumas visitas ao campo de estudo, foram aplicados questionários. No momento da aplicação dos questionários, iniciamos fazendo uma breve explanação para professores, diretor e coordenador e para as adolescentes sobre nosso trabalho de pesquisa, com o objetivo de conquistar uma maior confiabilidade no diálogo, conseqüentemente na verdade das respostas.

O engajamento dos participantes durante a pesquisa se deu por meio de convite feito por nós e pela direção da escola participante, como também pela disponibilidade dos envolvidos. Os questionários foram impressos em papel A4 para ser aplicado aos sujeitos e sua elaboração foi baseada em perguntas objetivas e subjetivas, resultando em respostas escritas, no intuito de validar as informações construídas.

Resultados e discussões

Ao analisar os dados extraídos dos instrumentos, verificamos que 12 anos é a idade em que as meninas dão início à sua vida sexual, o que tem como consequência a gravidez precoce. Conforme informações colhidas, das 565 alunas matriculadas atualmente, 14 meninas

abandonaram a escola devido à gravidez e 10 permanecem na escola, mas a instituição pontuou que outras várias alunas abandonaram a escola e que mesma desconhece os motivos; ou seja, não se sabe se algumas dessas desistências ocorreram por motivo da gravidez. A quantidade de alunas evadidas em decorrência da gravidez é frequente.

Ao ouvir algumas alunas percebemos que as mesmas não consideram a gravidez precoce como algo negativo. Vejamos algumas das falas dessas adolescentes:

[...] não, pra mim não, é normal, muitas vezes a pessoa leva, dar pra relevar, por que mesmo, até agora não me atrapalhou em nada nos estudos. É até mais um motivo pra pessoa querer se dedicar mais ainda, po que não se dedico só pra mim, mas pro meu filho também. (Aluna 1).

“[...] não, a escola me ajudou e muito mandando trabalho pra casa no período da gravidez” (Aluna 2).

“Porque na verdade não interfere em nada né” (Aluna 3).

Vale ressaltar que para outras adolescentes, engravidar na adolescência traz implicações desfavoráveis, como se pode ao constatar o seguinte relato:

[...] Tinha vez que não tinha vontade de vir nem pra escola, porque dava preguiça, não conseguia nem vir estudar e depois que nasce a gente fica assim pensando em deixar ela em casa com a mãe da pessoa sem poder cuidar, mais a gente tem que estudar também. (Aluna 4).

Para a gestão da escola investigada, a gravidez não interfere no desempenho escolar, ou seja, não tem implicações negativas na aprendizagem da adolescente no sentido cognitivo, mas oferece dificuldades em outras questões, conforme a fala do diretor geral:

No sentido cognitivo? [...] Não. Eu acho que não interfere não, eu acho que interfere no sentido que, como são adolescentes que não têm uma estrutura social econômica entendeu? Estável pra poder ter esse momento que é gerar uma criança, acaba atrapalhando dessa forma, porque ela precisa se ausentar pra poder cuidar do filho, mas aquelas que conseguem ter uma família mais estruturada mesmo grávidas elas conseguem permanecer e terminar. (Diretor Geral).

Para os professores, são muitas as implicações desencadeadas pela gravidez na fase da adolescência. Um dos docentes coloca:

Atrasar o andamento escolar assim, dessa criança, a falta de oportunidade que ela vai ter no futuro, as dificuldades que ela vai enfrentar em ter um filho e acompanhar o desenvolvimento escolar e o campo de trabalho lá no ensino médio, é [...] a relação que vai ter com o marido que às vezes também atrapalha dentro da sala de aula, por a gente morar, trabalhar em um interior, onde existe ainda o preconceito de que a mãe, dona de casa; a mulher tem que ser uma dona de casa, a mãe de família né, no caso tem que ser a dona de casa, impede né. Eu já vi situações de que o marido impediu uma aluna de sexto ano que engravidou de voltar a estudar, que ela tinha que tá em casa fazendo os afazeres domésticos. (Professor).

A partir dos dados apresentados, verifica-se que para a maioria das adolescentes a gravidez não é negativa, apesar de as consequências serem complexas e apresentarem elementos negativos. Geralmente, a adolescente apresenta maior preocupação e medo da reação da família, principalmente dos pais. As famílias têm reagido bem, aceitando com alegria a notícia da gravidez das filhas, mas também encontramos famílias que não aceitaram a gestação no primeiro momento, mas com o passar do tempo acabaram aceitando e oferecendo apoio. Porém, a família de uma das adolescentes não aceitou a gravidez da filha, obrigando-a a sair de casa. Outra disse que nem mesmo comunicou à família que estava grávida.

Os relatos também revelaram que a maioria das adolescentes que engravidaram afirmam que a gravidez não foi planejada ou desejada e que se elas tivessem a chance de voltar no tempo tomariam os cuidados necessários para não engravidar. Há relatos de aborto aos 12 anos de idade, situação em que a família não tomou conhecimento.

Diante das informações, percebe-se que as adolescentes apresentaram não ter maturidade suficiente para viver uma vida sexual segura, não apenas para evitar a gravidez em uma etapa em que os estudos devem ser prioridade, mas para se prevenir de doenças sexualmente transmissíveis (DST's). Estudos explicam que é uma fase da vida com alto nível de complexidade, confusa e contraditória. É o período onde se inicia o processo de construção da maturidade e em meio a esse processo

os sentimentos são mais intensos, há mudanças no comportamento, pois é quando o adolescente ainda está se descobrindo, conhecendo seu corpo e se apropriando da dimensão moral que envolvem valores éticos e morais, e tem o contato como o novo e o diferente.

Considerações finais

Compreendemos a relevância e a contribuição da investigação, uma vez que é recorrente encontrarmos nas escolas adolescentes grávidas, assim como as informações veiculadas nas mídias sobre o assunto, com a finalidade de alertar e/ou provocar reflexões sobre o número de jovens grávidas em diversas regiões do país.

Entendemos que a escola e a família são duas instituições fundamentais na orientação da comunidade escolar. É certo que as escolas têm muitas demandas, , no atual contexto social, não há possibilidade de recuo: é realmente necessário organizar-se como instituição formadora de cidadãos, pois muitas vezes a família não consegue orientar seus filhos, cabendo à escola promover, incentivar e realizar um trabalho no sentido de orientar, alertar e conscientizar estudantes e pais quanto à relevância da orientação sexual.

No contexto dos resultados da pesquisa, a Escola e família devem ser parceiras. A família deve estar atenta e presente na vida de seus filhos, buscar dialogar com a escola, solicitar apoio, acompanhar as necessidades e interesses das adolescentes. A instituição escolar precisa desenvolver ações educativas motivadoras, que promovam o conhecimento referente à vida sexual e ao desenvolvimento da sexualidade dos adolescentes e também oferecer condições para que os alunos tenham uma vida sexual responsável, cientes das escolhas que fazem. E que a escola e a família sejam coerentes em relação à educação que promovem, além de se responsabilizarem com um projeto de formação escolar mais consciente dos seus deveres junto aos adolescentes, objeto da sua ação educativa.

Referências

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 2009.

DADOORIAN, D. **Gravidez na Adolescência**: um Novo Olhar. Rio de Janeiro: Rocco, 2003.

EGYPTO, A. C. **Orientação sexual na escola**: um projeto apaixonante. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FIGEUIRÓ, M. N. D. **Educação sexual**: em busca de mudanças. Londrina: UEL, 2009.

FIGEUIRÓ, M. N. D. **Homossexualidade e educação sexual**: construindo o respeito à diversidade. Londrina: UEL, 2007.

FURLANI, J. **Educação sexual na sala de aula**: relações de gênero, orientação sexual e igualdade étnico-racial numa proposta de respeito às diferenças. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

HEILBORN, M. L. **Gravidez na adolescência e sexualidade**: uma conversa franca com educadores e educadoras. Rio de Janeiro: CEPESC/REDEH, 2008.

INSTITUTO DA INFÂNCIA. Secretaria Executiva – Biênio 2013/14. **Primeira Infância e Gravidez na Adolescência**. Fortaleza: Rede Nacional da Primeira Infância, 2014.

MANFRÉ, C. C.; QUEIRÓZ, S. G.; MATTHES, A. C. S. Considerações atuais sobre gravidez na adolescência. **R. bras. Med. Fam. e Comu.** Florianópolis, v. 5, n. 17, p. 48-54, jan./dez. 2010.

SAITO, Maria Ignez Saito; LEAL, Marta Miranda. Educação sexual na escola. **Pediatria**, São Paulo, v. 22, n. 1, p. 44-48, 2000.

SILVA, D. R. Q. Exclusão de adolescentes grávidas em escolas do sul do Brasil: uma análise sobre a educação sexual e suas implicações. **Rev. Estud.Soc.** n.57, pp.78-88, 2016.

SILVA, D. R. Q. **Mães-meninhas**: a gravidez na adolescência escutada pela psicanálise e educação. 2007. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/14833/000669541.pdf?sequence=1> . Acesso em: 18 maio 2016.

TABORDA, J. A.; SILVA, F. C.; ULBRICHT, L.; NEVES, E. B. Consequências da gravidez na adolescência para as meninas considerando-se as diferenças

socioeconômicas entre elas. **Cad. Saúde Colet.**, Rio de Janeiro, v.22, n.1, p. 16-24, 2014.

Recebido: Outubro/2018

Aceito: novembro/2018

Educação, Sociedade e Poder: uma análise sociológica de experiências, vivências e distintas percepções de despolitização no processo educacional de Caucaia-CE

Ledervan Vieira Cazé¹

RESUMO

Este trabalho apresenta uma breve discussão acerca dos pressupostos educacionais e de como esses processos socializadores são utilizados como referência de um modelo de reconhecimento social que opera na lógica utilitarista. Em suma, a Educação (processo socializador/civilizador) sistematizada na ação pedagógica formal projetada, no sentido do mercado, toda matriz curricular que no desígnio atual e sob o dissimulado discurso da cidadania e do trabalho, tece uma sociedade marcadamente desigual, hierarquizada e materialista. O respectivo artigo foi produzido como comunhão entre uma fundamentação teórica mais crítica e uma breve pesquisa de campo realizada em sete escolas no município de Caucaia, com professores e alunos da rede pública de ensino. Os autores elencados para a análise dialogam no universo da relação entre Educação e Sociedade e a pesquisa de campo, por sua vez, direcionou a conclusão para a ratificação daquilo que a base teórica evidencia como controle social “velado” no descaso com o currículo formal de ensino e com as práticas pedagógicas. A descrença na construção de um sujeito verdadeiramente cidadão constata a ineficiência de uma Educação autônoma e reflexiva no âmbito das Escolas analisadas o que, a meu ver, facilita a emergência de modelos de reconhecimento social de ação social mais danosa, destrutiva e meramente reprodutivista. Por fim e ainda que pareça conspiratório, a falta de significado real e o total esvaziamento de conteúdos que, em tese promoveriam prosperidade social, apenas produzem uma Educação tendenciosa e cooptada pelo paradigma vigente o que, por sua vez, reedita a Sociedade Capitalista.

Palavras Chave: Educação. Sociedade. Controle Social.

¹ Mestre em Avaliação de Políticas Públicas pela Universidade Federal do Ceará. Mestrando em Sociologia pelo Programa de Pós Graduação/Universidade Federal do Ceará. Professor da Academia Estadual de Segurança Pública-CE (AESP-CE), do Centro de Formação Profissional Metropolitano (CEPROME) e da Faculdade Plus de Educação e Inclusão Social. Pesquisador do NUPER-PPTAM/UFC. E-mail: levan_caze@hotmail.com

Education, Society and Power: a sociological analysis of experiences and distinct perceptions of depoliticization in the educational process of Caucaia-CE

ABSTRACT

This paper presents a brief discussion about the educational assumptions and how these socializing processes are used as reference of a model of social recognition that operates in the utilitarian logic. In short, Education (socializing / civilizing process) and Schooling systematized in formal pedagogical action project, in the sense of the market, any curricular matrix which, in the current design and under the covert discourse of citizenship and work, weave a markedly unequal society, hierarchical and materialistic. The article was produced as a communion between a more critical theoretical foundation and a brief field research carried out in seven schools in the municipality of Caucaia, with teachers and students from the public school system. The authors listed for the analysis dialogue in the universe of the relation between Education and Society and the field research, in turn, directed the conclusion for the ratification of what the theoretical base evidences as social control through the formal curriculum of teaching and the respective projects inherent pedagogical policies. Nonetheless, the disbelief in the construction of a truly citizen subject shows the inefficiency of an autonomous and reflexive Education in the scope of the Schools analyzed which, in my view, facilitates the emergence of harmful social recognition models and conditioners of more harmful social action, destructive and merely reproductive. Finally, and even if it seems conspiratorial, the lack of real meaning and the total emptying of contents that, in theory, would promote social prosperity, only produce an Education tendentious and coopted by the current paradigm which, in turn, reissues the Capitalist Society.

Keywords: Education. Society. Social Control

Educación, Sociedad y Poder: un análisis sociológico de experiencias, vivencias y distintas percepciones de despolitización en el proceso educativo de Caucaia-CE

RESUMEN

Este trabajo presenta una breve discusión acerca de los supuestos educativos y de cómo los procesos socializadores se utilizan como referencia de un modelo de reconocimiento social que opera en la lógica utilitarista. En suma, la Educación (proceso socializador / civilizador) sistematizada en la acción pedagógica formal proyecta, en el sentido del mercado, toda malla curricular que en el designio actual y bajo el disimulado discurso de la ciudadanía y del trabajo, tejen una sociedad marcadamente desigual, jerarquizada y materialista. Este artículo fue producido como comunión entre una fundamentación teórica más crítica y una breve investigación de campo realizada en siete escuelas en la municipalidad de Caucaia, con profesores y alumnos de la red pública de enseñanza. Los autores mencionados para el análisis dialogan en el universo de la relación entre Educación y Sociedad y la investigación de campo, a su vez, dirigió la conclusión para la ratificación de lo que la base teórica evidencia como control social “velado” en el descuido con el currículo formal de la enseñanza y las prácticas pedagógicas. La incredulidad en la construcción de un sujeto verdaderamente ciudadano constata la ineficiencia de una Educación autónoma y reflexiva en el ámbito de las Escuelas analizadas a mi modo de ver como facilitadora de la emergencia de modelos de reconocimiento social de acción social más dañosa, destructiva y meramente reproductiva. Por fin y aunque parezca conspiratorio, la falta de significado real y el total vaciamiento de contenidos que, en tesis promoverían prosperidad social, sólo producen una Educación tendenciosa y cooptada por el paradigma vigente lo que a su vez reedita la Sociedad Capitalista.

Palabras clave: Educación. La sociedad. Control Social

Introdução

Qualquer educador mais atento percebe que a Educação formal brasileira (escolarização) projeta, no sentido do mercado, toda matriz curricular que, no designio atual e sob o dissimulado discurso da cidadã-

nia e do trabalho, tece uma sociedade marcadamente desigual, hierarquizada e materialista. De forma geral, tal reflexão apenas serve de ratificação daquilo que o aporte teórico mais crítico evidencia como controle social “velado” no descaso com o currículo, com as práticas pedagógicas mais significativas e com a própria dimensão política do educativo.

Nesse sentido e invocando a responsabilidade de entender tal condição, este trabalho objetiva promover uma breve discussão acerca de pressupostos educacionais e de como esses processos socioeducadores são utilizados como referência de um modelo de reconhecimento social que opera, tão somente e na lógica utilitarista, a gênese de sujeitos acríticos e descompromissados com a compreensão do mundo que os cerca.

Prosseguindo e para alcançar tal empreendimento acadêmico, aplicou-se na pesquisa uma abordagem qualitativa que desse conta de construir um entendimento ampliado e desenvolvido a partir de subjetividades, com utilização de observação não participante do cotidiano escolar e de entrevistas semiestruturadas com professores e alunos da rede pública de ensino, bem como através de pesquisa bibliográfica e documental.

Assim e com base naquilo que a pesquisa evidenciou, a descrença na construção de um sujeito verdadeiramente cidadão constata a ineficiência de uma Educação autônoma e reflexiva no âmbito das Escolas analisadas o que, a meu ver, facilita a emergência de modelos de reconhecimento social nefastos e condicionantes de ação social mais danosa, destrutiva e meramente reprodutivista de uma lógica instrumental. Nesse viés, o cenário escolar transforma-se, sem resistência, num palco de hipocrisias onde ecoa a lógica economicista do capital em conflito constante com a lógica pedagógica libertadora.

Não obstante, a observação de um “recorte” da rotina escolar, bem como da oralidade espontânea dos colaboradores da pesquisa permitiu a estes pesquisadores uma leitura privilegiada do processo metodológico e ofereceu a oportunidade de construir uma leitura rica de reflexões, possibilitando a fase conclusiva do texto.

Avançando ainda na descrição inicial, atestou-se, “sem muito espanto”, que os alunos possuíam dificuldades gerais que, em parte, refletiam a própria situação de deslocamento por qual passa o ensino público atual.

Todavia, tal realidade apenas reverbera que a absorção de conteúdo e o processo de ensino/aprendizagem, no âmbito da educação básica, acontece através da memorização de conteúdo, desenvolve-se,

em parte, dissociada e desconexa e não produz significado real na vida dos educandos.

Ainda que a reconstrução incipiente de identidades a partir de uma pedagogia transformadora não aconteça ali na totalidade, evidenciando com isso certa porcentagem de fracasso no desafio de promover cidadania a partir da matriz curricular e das práticas pedagógicas, destaca-se na pesquisa que a relação entre o docente e o discente é rica de entendimento e afetividade, o que provoca uma transformação real na matriz educacional e no próprio processo educacional local. No geral, a compreensão entre ambos é plena, uma vez que se estabelece numa dimensão de dedicação, carinho e amizade.

Por fim e direcionando a crítica deste artigo para a emergência do currículo formal, das práticas reprodutivistas, da falta de significado real e do total esvaziamento de conteúdos que, na sua antítese, promoveriam prosperidade social, apenas se produz ali uma Educação tendenciosa e cooptada pelo paradigma vigente, o que, por sua vez, nada mais faz do que reeditar a sociedade desigual.

Nesse viés e como afirma Rojo (2004), a escolarização brasileira não leva à formação de sujeitos críticos; pelo contrário, tende a impedi-la, pois tal condição ainda é matéria privilegiada da educação destinada às elites. Dito isso, a Educação destinada às classes menos abastadas é aquela que se define e se reduz ao processo regular de alfabetização, ou seja, aquela que se configura como ferramenta de memorização e repetição para cumprir as metas de um currículo formal e centralizado.

Em suma, a realidade escolar encontrada não desenvolve senão uma pequena parcela das capacidades cognitivas dos educandos, engessando-os a uma realidade pré-concebida de mundo e reverberando apenas o projeto daqueles que programam a estrutura social e a dura realidade imposta aos pobres, público-alvo do ensino público.

Educação, sociedade e poder

Qualquer acepção de sociedade, mesmo as mais elementares, ágrafas ou rudimentares, pressupõe um ordenamento geral que sintetiza um conjunto de regras de convivência que, operando no comportamento humano, objetiva a produção e o estabelecimento da ordem como estratégia de preservação da estrutura. Em suma “[...] ninguém

duvida de que os indivíduos formam a sociedade ou de que toda sociedade é uma sociedade de indivíduos” (ELIAS, 1994, p. 16)

Destarte, nesse sentido e refletindo sobre o dinâmico processo de mudança da vida social e da relação dependente entre indivíduo e sociedade, Elias (1994, p. 16) coloca que “[...] as unidades de potência menor dão origem a uma unidade de potência maior, que não pode ser compreendida quando suas partes são consideradas em isolamento, independentemente de suas relações [...]”.

Assim, ainda que esse conjunto de interdependência exista sob a lógica inarmônica das pulsões e necessidades que são individualmente peculiares, diferentes e, por vezes, conflituosas, quando comparadas a partir de seus respectivos contextos, a sociedade existe e persiste. Ainda resta-nos saber como.

Não obstante, o mesmo autor (ELIAS, 1994, p. 21) nos ensina que a funcionalidade em meio ao nível moderno de interdependência atua como uma força oculta e unificadora da vida social, ou seja, a sociedade é formulada através da rede de relações funcionais que a antecedem, pois: “[...] cada pessoa nesse turbilhão faz parte de determinado lugar [...]”.

Destarte e marcadamente necessário para projetarmos um primeiro entendimento acerca de nosso objeto é entender, nessa análise sincrônica, o papel das instituições que operam a lógica da estrutura e, assim, perceber que a Educação assume um sentido fundamental no ordenamento social, uma vez que a Escola, como instituição social detentora de força de socialização, produz e reproduz a lógica do Estado, exercendo uma educação ortodoxa e/ou uma heterodoxa, a partir da conveniência política ou da efervescência histórica.

Consubstanciando ainda com a reflexão de Norbert Elias (1994), pode-se concluir, sem correr o risco de pressupostos forçosos, que a Educação é uma ferramenta importante do Processo Civilizador² e que, portanto, serviu e serve à classe dirigente como instrumento de controle da totalidade das classes menos favorecidas no jogo social.

Nesse sentido, Elias (1993, p. 196) coloca que:

[...] a direção dessa transformação da conduta, sob a forma de uma regulação crescente diferenciada e

2 Em o “*Processo Civilizador*”, Norbert Elias procura demonstrar as mudanças no padrão de comportamento das pessoas, descrevendo a crescente estruturação e restrição do comportamento humano no decorrer da história. Tal fenômeno existiu e, existe, no sentido de ajustamento àquilo que as classes dominantes conceberam como Civilização.

impulsos, era determinada pela direção do processo de diferenciação social, pela progressiva divisão de funções e pelo crescimento de cadeias de interdependência nas quais, direta ou indiretamente, cada impulso, cada ação do indivíduo tornavam-se integrados.

Segundo Demerval Saviani (2015), a Educação é um fenômeno próprio dos seres humanos e tem na ceulema de suas atribuições, uma perspectiva macro, como processo social universal.

O nobre pedagogo justifica seu posicionamento por meio de uma leitura ontológica sobre a essência da Educação como processo socializador e humanizador. Em suma, reivindica Saviani (2012), que é a Educação a promotora da gênese de tudo aquilo que é verdadeiramente humano, ou seja, é através dela que nos libertamos de nossa condição mais elementar.

Assim, o processo de produção da existência humana implica, primeiramente, a garantia da sua subsistência material com a consequente produção, em escalas cada vez mais amplas e complexas, de bens materiais; tal processo nós podemos traduzir na rubrica “trabalho material”. Entretanto, para traduzir materialmente, o homem necessita antecipar em ideias os objetivos da ação, o que significa que ele representa mentalmente os objetivos reais. Essa representação inclui o aspecto de conhecimento das propriedades do mundo real (ciência), de valorização (ética) e de simbolização (arte) (SAVIANE, 2012 p. 76).

Nesse sentido, a Educação constitui um processo de transmissão cultural no sentido amplo do termo (valores, normas, atitudes, experiências, imagens, representações), cuja função principal é a utopia, mas é utilizada essencialmente como instrumento de reprodução do sistema social.

Consubstanciando com a reflexão Durkheim (1973, p. 52) coloca que:

[...] em resumo, longe de a educação ter por objeto único e principal o indivíduo e seus interesses, ela é antes de tudo o meio pelo qual a sociedade renova perpetuamente as condições de sua própria existência. A sociedade só pode viver se dentre seus membros existe uma suficiente homogeneidade. A educação perpétua e reforça essa homogeneidade, fixando desde cedo na alma da criança as semelhanças essenciais que a vida coletiva supõe [...].

Nesse sentido, o sistema educativo é preconizado por parâmetros curriculares objetivos, ou seja, almejam um interesse específico que perpassa por funções sociais específicas e fundamentais para a lógica do sistema social, como Estabilidade Social (ordem social através de aspectos axiológicos de moralidade, valores e virtudes); Ascensão Social (mobilidade social); Hierarquização Social (divisão Social do Trabalho) e Controle Social.

Como ideologia da classe dominante, ela alcança todos os ramos da ideologia, da arte à ciência, incluindo a economia, o direito, etc. Como concepção do mundo, difundida em todas as acamadas sociais para vinculá-las à classe dirigente, ela se adapta a todos os grupos: daí provêm seus diferentes graus qualitativos: filosofia, religião, sentido comum, folclore; como direção ideológica da sociedade, ela se articula em três níveis essenciais: a ideologia propriamente dita, a estrutura ideológica; o material ideológico e os instrumentos técnicos de difusão da ideologia [...] (PORTELLI, 1971, p. 23).

Na mesma linha de pensamento, Pierre Bourdieu *apud* Nogueira (1998) tenta desconstruir as ilusões acerca da dimensão educativa que são, até hoje, “vendidas” na emergência da teoria do Capital Humano³ como pseudo-objetivos daquilo que se confirma como Educação.

O autor coloca que o sistema de ensino não produz uma ascensão social, mas apenas reverbera aquilo que já é desenvolvido como herança cultural pelo *Hábitus Primário*⁴ (Campo Familiar). E que, conscientemente ou não, em meio ao *Hábitus* escolar e aos Ritos de Instituição⁵, a Escola reproduz essa diferença de classe ao avaliar, de forma distintiva (classificatória) e homogênea, diferentes saberes e diferentes contextos de alunos.

Para o autor, (BOURDIEU *apud* NOGUEIRA, 1998, p. 56):

[...] para que sejam desfavorecidos os mais favorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no

3 A Teoria do Capital Humano é a concepção que entende a Educação como instrumento que qualifica as relações de produção e, na consequência, o indivíduo, como ferramenta de ampliação da produtividade e do lucro.

4 O *Hábitus Primário* pode ser entendido como um conjunto de disposições, ações e percepções construído no âmbito familiar

5 A teoria dos Ritos de Instituição pode ser entendida como tributária da teoria bourdiana da distinção social (1979). Nessa, o autor explica o funcionamento de “estratégias de condescendência” como processo de consagração de privilégios por parte das classes mais favorecidas.

âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais. Tratando todos os educandos, por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura.

Nesse sentido, a Escola assume um papel de instituição social de caráter político e dialoga com a sociedade, tomando para si as responsabilidades de amparo dos educandos, mas de operar essencialmente uma seleção social, pois como bem nos orienta Michel Foucault *apud* Veiga-Neto (2003), a Educação é também uma Tecnologia de Poder atuante na dimensão da Psicogênese, ou seja, no corpo (Poder Disciplinar⁶) e na dimensão da Sociogênese, a saber: nas práticas estatais instrumentalizadas (Biopoder⁷).

Reverberando a reflexão acima e ainda que a Escola tenha poder de agência sobre o papel de proporcionar práticas significativas e coesas de educação, bem como de estimular e seduzir os discentes dentro do processo educativo formal (TEBEROSKY, 2001); assume também seu papel de Agência Reguladora da dominação ideológica do Estado, produzindo e reproduzindo, o autocontrole e o conformismo. Amiúde, a instituição escolar produz coercitivamente a condição de sujeito “educado”.

Dito de outra forma, é covarde e latente que o Capital Cultural⁸, doravante e replicante nas classes privilegiadas, existe como objetivo macro da Escola e é reproduzido como Saber/Poder que, por fim, transforma-se em manutenção das estruturas de dominação. Nesse sentido, essa “dimensão do educativo” recorre à dominação simbólica para homogeneizar a polarização inerente à diferenciação das psicogêneses.

Em outras palavras, é educar para um padrão de igualdade preestabelecido pela estrutura e, conseqüentemente, preservar a ordem vigente a partir do nivelamento das classes minoritárias.

6 Conceito foucaultiano que pressupõe a disciplinarização individual dos corpos.

7 Conceito foucaultiano que ensaja a prática dos estados modernos e sua regulação dos que a ele estão sujeitos por meio de uma explosão de técnicas numerosas e diversas para obter a subjugação e controle de populações.

8 Capital Cultural são os títulos, certificados, diplomas e afins que regularizam e identificam a legitimidade do saber conquistado na sociedade estatal.

Metodologia

Um possível caminho para a Pesquisa de Campo

De forma geral e recorrendo à estrutura clássica de qualquer pesquisa científica, dividiu-se a análise em três momentos distintos e complementares. O primeiro correspondeu ao aprofundamento conceitual, a partir de literaturas específicas e sua hermenêutica junto à investigação do fenômeno educacional (pesquisa bibliográfica e documental); o segundo consistiu no trabalho laboral de produção e coleta de dados através de pesquisa de campo e o terceiro, na análise e interpretação dos dados coletados, bem como na tentativa de elaborar uma conclusão harmoniosa entre as etapas anteriores.

No que condiz aos desdobramentos instrumentais deste estudo, a Pesquisa de Campo destacou-se por dar uma visão clara do objeto, sem maiores discrepâncias ou falsas impressões, posto que objetivamos a aproximação entre o campo teórico e os desdobramentos empíricos da prática educativa ali.

Assim, a análise das atividades (cotidiano escolar), bem como das entrevistas que ensejam a reflexão final desta pesquisa, foi elaborada através de literatura específica e composta pelo universo da prática educacional no âmbito das unidades escolares escolhidas para o estudo.

De forma geral, tais ações se destinam a levantar informações comportamentais e cognitivas que se permitam sintetizar e desenvolverem-se em meio a um texto acadêmico sucinto e objetivo (MARCONI, LAKATOS, 2005).

Concordando com Marconi e Lakatos (2005, p 188), a pesquisa de campo é:

[...] aquela utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese, que se queira comprovar, ou, ainda descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles.

Tal premissa é evidenciada, desde já, por contemplar honestamente aquilo que este estudo objetiva, ou seja, traçar um padrão metodológico que nos permita compreender a gênese da transmissão de um saber escolar efetivo e promotor de um sujeito verdadeiramente reflexivo. Ou não!

Assim, o empreendimento é construído através dos resultados da observação, mas concebe-se principalmente nas vivências e opiniões bem formuladas de docentes e discentes no âmbito das escolas.

Necessário para delinear a metodologia, as nuances da pesquisa a inclinaram, como já destacado no texto, para uma dimensão qualitativa de análise, por comungar, em maior demanda, com as subjetividades dos envolvidos. Nesse sentido e de acordo com Straus, Corbin (2008) e Serapione (2000) a abordagem qualitativa:

[...] analisa o comportamento humano, do ponto de vista do ator, utilizando a observação naturalista e não controlada; é subjetiva e está perto dos dados (perspectiva de dentro), orientada ao desenvolvimento; é exploratória, descritiva e indutiva; é orientada ao processo e assume uma realidade dinâmica; é holística e não generalizável, porém seus resultados podem ser transferidos.

A abordagem qualitativa é definida em função do aprofundamento e da compreensão do objeto, divergindo da quantitativa, que se vale da representatividade numérica e da generalização dos resultados obtidos (COSTA, 1996).

É necessário colocar que mesmo tendo um caráter essencialmente qualitativo, a pesquisa não deixa de ter rigor acadêmico, pois trata de sistematizar toda e qualquer informação construída no campo, bem como nas outras fases de sua elaboração.

Gil (1999, p. 45) conceitua pesquisa como:

[...] procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos [...] a pesquisa é desenvolvida mediante o concurso dos conhecimentos disponíveis e a utilização cuidadosa de métodos, técnicas e outros procedimentos científicos [...] ao longo de um processo que envolve inúmeras fases, desde a adequada formulação do problema até a satisfatória apresentação dos resultados.

Em suma, perceber a totalidade da subjetividade dos professores e dos alunos em consonância com qualquer fenômeno científico abstrato, de efetivação no concreto, não é um desafio que se alcance apenas com estatísticas ou com fontes teóricas dadas e escritas. Tais considerações carecem de ser construídas no campo e, comumente, se

estabelecem através de diálogos negociados entre a totalidade dos envolvidos na pesquisa.

Cabe especificar, desde já, que as entrevistas abertas e informais foram efetivadas, grosso modo, na perspectiva de tentar alcançar a real sensação que o entrevistado sentia ao ser questionado quanto à temática, enquanto ator relevante de um processo de aprendizagem formalizado e “engessado” no currículo escolar convencional.

Nesse viés, é necessário colocar que as perguntas foram pré-elaboradas, ou seja, seguiram regras de construções cujas respostas obtidas formaram argumentos que constituíram a pesquisa em si, mas o desenvolvimento da entrevista, sob a luz da informalidade, aconteceu na sua modalidade mais livre, uma vez que a disponibilidade dos cooperadores se deu pela situação aleatória da conveniência destes no campo.

Assim, por meio da produção de perguntas e questões, procurou-se extrair do entrevistado as informações relevantes sobre o objeto de pesquisa. Aplicou-se neste trabalho o método dialético e as falas dos colaboradores da pesquisa serviram de argumento para o momento conclusivo.

Tabela 1 - Escolas visitadas e quantidade de colaboradores.

ESCOLA	LOCAL	PROFESSORES ENTREVISTADOS	ALUNOS ENTREVISTADOS
EEM Romeu de Castro Menezes,	Conjunto habitacional Nova Metrópole	12	8
EEFM Dom Aluísio Lorscheider	Conjunto habitacional Nova Metrópole	3	-
EEM Eliezer de Freitas Guimarães	Conjunto habitacional Nova Metrópole	5	6
EEFM Luís de Gonzaga Fonseca Mota	Conjunto habitacional Nova Metrópole	3	-
EEIEF Edgard Vieira Guerra	Conjunto habitacional Nova Metrópole	3	-
EEIEF Francisca Alves do Amaral	Conjunto habitacional Nova Metrópole	2	3
EEIEF Sebastião Bezerra dos Santos	Localidade do Arianópolis	2	3
TOTAL	-	30	20

Fonte: Elaboração pessoal, com base na pesquisa de campo.

Prosseguindo e com base na observação da Tabela 01, foi possível no recorte temporal da pesquisa (seis semanas) conversar (entrevistar) com trinta professores e vinte alunos, nas sete escolas visitadas. Destaca-se ainda na tabela acima que a totalidade das unidades educacionais localiza-se nas imediações do Conjunto Habitacional Nova Metrópole, no município de Caucaia, o que aconteceu pela conveniência e pela disponibilidade deste pesquisador; mas também pelo comprometimento com as circunstâncias educacionais ali.

Também de forma geral e ainda com base na escolha da abordagem qualitativa como matriz metodológica, ainda que se tenham elaborado gráficos através dos dados coletados, as perguntas disponibilizadas têm um caráter mais simples e geral, por objetivarem, em um primeiro momento, formular um início dialético que se desenvolve, no decorrer da conversa, para uma reflexão mais apurada sobre a temática.

Nesse sentido, perguntar individualmente aos colaboradores (professores e alunos) qual o objetivo e o real significado da Educa o (Perguntas 01 e 02: A Educa o serve para quê? e Por que você estuda?), por exemplo, pressupõe o entendimento pessoal, mas amplo, acerca do sentido que o processo educacional desenvolve e introjeta ali e de como essa celeuma de saberes, elencados na matriz curricular normativa, promove, ou não, a forma o cidadã do jovem estudante e a conscientiza o dos sistemas sociais de reconhecimento e representa o que o acompanham.

Destarte, indagar ainda a respeito da no o de valor, bem como sobre o entendimento insipiente do conceito de cidadão, auxilia na compreensão daquilo que se entende como fun o-fim da Escola (a partir da concep o dos colaboradores), ou pelo menos, daquilo que a legisla o educacional (Lei n  9394/96) coloca como objetivos educacionais básicos e, se, tais propósitos estão sendo alcançados.

Resultados e discussões

O que nos mostram as escolas e os atores?

Desde o início desse típico, enfatiza-se que a abordagem utilizada na pesquisa cooperou, quase que simultaneamente, com as dificuldades encontradas no caminho, pois o trabalho se fez em caráter exploratório, construído sob o prisma de análises particulares e em meio

aos espaços educacionais elencados; diante da escassez de logística, disponibilidade de pessoal para aplicação da pesquisa e pelos impedimentos de tempo deste pesquisador.

Em suma e a partir do que foi possível compreender com a aplicação da pesquisa de campo, a totalidade dos entrevistados diz saber exatamente o que a Educação significa; todavia, quando intercalados com o desenvolvimento dessa resposta, parte significativa dos entrevistados (professores também, para a surpresa deste pesquisador), relaciona a função educacional tão somente a perspectiva da ascensão financeira e social.

Em outras palavras, dizem os colaboradores da pesquisa que estudam para lograr êxito financeiro e obterem capital cultural, o que distorce, a meu ver e sobremaneira, o sentido mais puro de uma ação educacional totalizante.

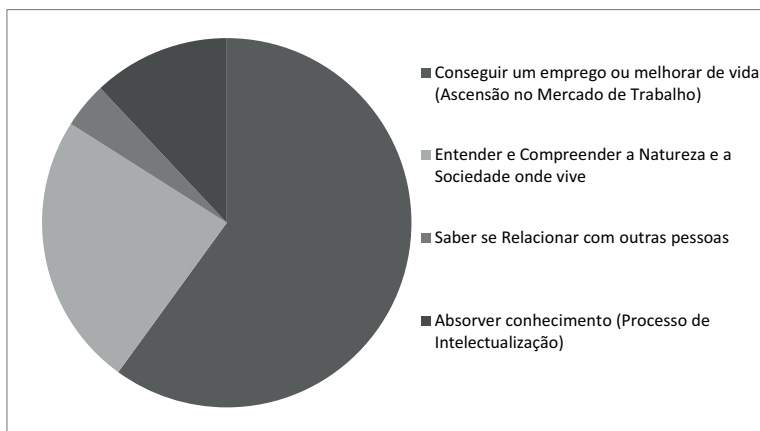
Tal concepção de educação foi apresentada pela totalidade dos educandos entrevistados, mas também foi pontuada por alguns docentes na pesquisa, o que, colabora, para caracterizar o argumento primeiro desse artigo, ou seja, a cooptação da dimensão do educativo pela lógica da Economia (mercado, preços; eficácia e eficiência).

Desta maneira, independentemente da condição de professor ou de aluno, o desconhecimento acerca daquilo que deve compreender a essência humanizadora do fenômeno educacional mais fundamental, mostrou-se uma tendência incômoda na pesquisa, o que, talvez, evidencie o desconhecimento de uma teoria pedagógica essencial na formação do docente que é, por consequência, transmitido no âmbito do processo de ensino/aprendizagem ao discente.

Assim e de acordo com o Gráfico 1 (A consciência da Educação), produzido a partir da indagação extraída do questionário (**Perguntas 01 e 02: A Educação serve para quê? e Por que você estuda?**), cerca de 60% dos entrevistados (professores e/ou alunos) admitiram ter estudado ou estarem estudando para transformar a sua condição social ou financeira.

A pesquisa apontou de forma paradoxal que grande parte dos colaboradores posicionaram-se em desfavor ao modelo de sucesso atual, ou seja, professores e alunos não acham correto o padrão utilitarista de reconhecimento social. Em suma, colocam no desenvolvimento de suas falas que o ideal era a valorização pessoal pelo caráter (valores axiológicos) dos homens e não pela propriedade ou pelo poder que possuem.

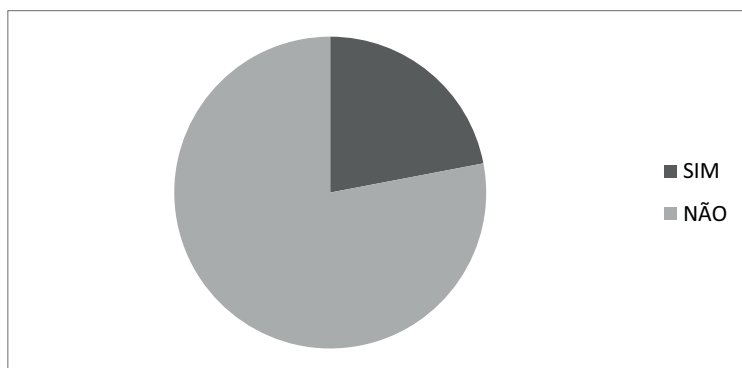
Gráfico 1 - A consciência da Educação



Fonte: Elaboração pessoal, com base na pesquisa de campo.

Assim e com base nesses dados, o colaborador da pesquisa trouxe para o debate uma aceitação significativa daquilo que apresentamos como objeto de análise na pesquisa, ou seja, cerca de 78% dos entrevistados (professores e/ou alunos) posicionaram-se em desfavor da relevância de uma sociedade cujo comportamento seja eminentemente capitalista, através da interpretação das respostas elencadas nas perguntas 03 e 04 do questionário (Qual o significado da propriedade para você, e como isso identifica as pessoas? e Como se pode medir o valor dos homens?).

Gráfico 2 - A consciência do modelo utilitarista (Qual o valor dos homens?).



Fonte: Elaboração pessoal, com base na pesquisa de campo.

Contudo e para apresentarmos uma discussão mais crítica da temática, vamos trazer à tona, em um primeiro momento, as reflexões dos 22% que se estabeleceram a favor do instrumento monetário para valoração social. Em grande parte, a justificativa para o postulado diz respeito ao empreendimento de individualizar todas as dificuldades da vida social e a falácia da meritocracia educacional como discurso para ascender socialmente.

A meu ver, as respectivas falas revelam que a naturalização da exclusão social, bem como da má distribuição de renda, engendram uma postura de conflito que fundamenta a valoração imediata daqueles que conseguem fugir de tal realidade, ao ascender financeiramente no jogo social.

Tal mensuração de valor, talvez por falta de uma perspectiva mais crítica e direcionada para o entendimento dos processos menores e inerentes a essa ascensão, faz-se superficialmente e partir da ótica de quem “vence” e acumula mais dinheiro o que, nesse sentido, é o único sinônimo de triunfo. Nesse viés, opera tão somente o ciclo vicioso que Paulo Freire identificou como sequência de opressão (FREIRE, 1987).

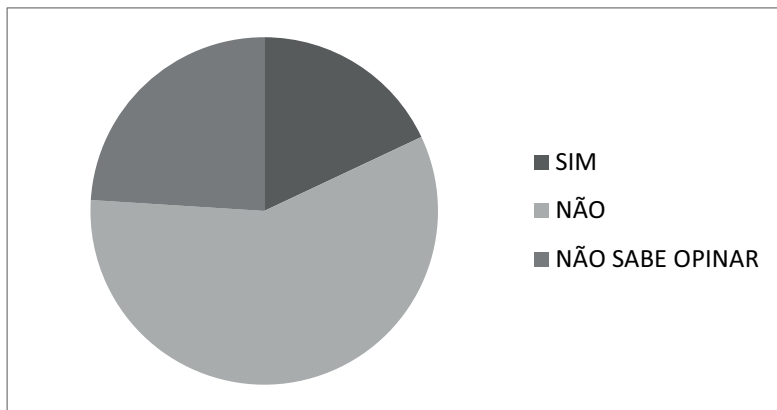
Por fim, o caráter controlador da respectiva visão acerca das relações, constrói um poder sob Forma de Sociabilidade⁹ (SIMMEL, 2006), onde a econômica avança colonizando todas as esferas da vida social, inclusive a Educação, com o advento de uma lógica de mercado construída a partir da teoria do capital humano.

Contudo, avançando na descrição dos resultados e como parte compreensível do paradoxo acima, foi também corriqueira na fala dos entrevistados a descrença no advento da Cidadania como fundamento do processo educacional por meio do currículo regular do ensino.

Em suma, compreende-se nas falas que deve haver certos ajustamentos (contextualizações) do currículo ao contexto social local, através de mediação de estratégias pedagógicas mais humanizadoras e interessantes (ludicidade). De forma geral, professores e alunos não acreditam que o currículo formal educa para o exercício pleno de cidadania, pois o conceito apresentado tacitamente nas emendas da matriz curricular não dá conta de fornecer um entendimento real daquilo que é, de fato, ser cidadão.

9 Como categoria sociológica, Simmel (2006) designa a Sociabilidade como a forma lúdica de socição. Segundo ele “[...] sua relação com a socição concreta, determinada pelo conteúdo, é semelhante à relação do trabalho de arte com a realidade [...]” (SIMMEL, 2006, p. 169).

Gráfico 3 - A descrença na produção de Cidadania pela matriz curricular da Educação.



Fonte: Elaboração pessoal, com base na pesquisa de campo.

Em suma, a partir de uma análise do Gráfico acima, percebemos que os agentes educacionais não conseguem compreender como a sociedade se apresenta a eles ou como o advento do fenômeno educacional comunga com ela energia social de utopia ou reprodução. Não entendem, assim, como ela existe através de uma conveniência política descompromissada e como a distribuição de poder reverbera a extrema desigualdade social.

Também de forma geral, docentes e discentes não entendem a lógica dos processos educacionais, mas compreendem que, seja qual for, não dá conta de transformar ou de fornecer empoderamento através da transmissão de uma ideia mínima acerca da noção de direitos e deveres.

Sem mais e de acordo com o gráfico, é necessário compreender que ambos os posicionamentos têm sua razão de existir, uma vez que passamos por um momento de intensa instabilidade política e social, em que a Educação é, por vezes, desamparada, como que estando à deriva e sem ter onde ancorar com estabilidade.

Conclusão

Faz-se necessário esclarecer que a homogeneização do saber escolar, a partir do projeto de dominação da classe dirigente é, aos olhos de um educador mais atento, uma realidade marcante e ainda viva na

mente e nos corpos dos jovens discentes de castas menos abastadas, em situação de vulnerabilidade social, moradores de guetos e periferias e ainda pertencentes a grupos políticos minoritários, que tanto caracterizam o nosso país (ainda que isso seja um panorama tacitamente universal por assim dizer).

Não é exagero dizer que, a partir dos princípios utilitaristas, a dimensão do educativo também foi colonizada pela economia e passou a refletir a lógica do mercado e dos preços, ou seja, o aluno é percebido como um produto que deve estar maturado (de técnica e/ou de intelecto) em um determinado período de tempo; a saber: o tempo do capital. Em suma, transformar o trabalho e, antes dele a Educação, em mercadoria é controlar o processo de produção da vida material e, por extensão, da própria vida social.

Todavia e ainda que a Educação seja “vendida” na contemporaneidade como expressão macro de Democracia, pois é, teoricamente e sob o viés jurídico, colocada como imagem política de um direito social amplo, universal e efetivado no concreto, sabe-se facilmente que não abrange a totalidade daquilo que objetiva e, tampouco, daquilo que lhe é mais essencial enquanto sentido mais puro e emancipatório.

Nesse viés e ainda que seja o fim mais nobre de nossa Carta Magna, como pressuposto do próprio Estado, construir uma sociedade livre, justa e solidária, sabe-se com iluminada clareza que a Democracia Disjuntiva¹⁰ que tanto caracteriza o país é um entrave instrumental e impede qualquer realização mais próspera de desenvolvimento real, inclusivo e construtor de uma Educação verdadeiramente humanizadora.

Nesse sentido e a partir dessa reflexão tão evidente, deduz-se que a democracia disjuntiva tupiniquim também produz uma “Legislação Educacional Disjuntiva” (CF/1988, ECA/1990 e a LBD/1996), ou seja, longe de se efetivar e transformar a realidade dos educandos, a Educação existe perfeita apenas no texto normativo, pois quando materializada nas escolas e no sistema educacional, ela não dá conta de fazer valer nem seus princípios mais fundamentais.

A despeito da tentativa normativa de efetivar, verdadeiramente, o direito à Educação, a história nos ensinou que a Escola, como institui-

10 A expressão “democracia disjuntiva” serve para classificar democracias emergentes com um sistema eleitoral saudável, mas incapazes de fazer garantir os direitos civis, sociais e culturais de seus cidadãos de forma universal (HOLSON, 2003).

ção primeira e responsável pelo processo educacional, operou (e opera) como agência socializadora e, como tal, também é instrumento de produção e reprodução de Dominação. Aos olhos de Bourdieu (1966) *apud* Cerqueira (2008), por exemplo, a função do sistema de ensino, materializado na rotina escolar e na dimensão inteira do educativo, é servir de instrumento de legitimação das desigualdades sociais.

Tal circunstância a meu ver e envolvendo a Escola, é descrita nas observações do celebre cientista social, bem como de seu contemporâneo Foucault (1986) (através de conceitos semelhantes), como sendo um conjunto de práticas sociais que ensejam um Regime de Verdades elencado na “escolarização” das gerações mais novas a partir da noção de “sucesso” pré-concebida pelas gerações mais velhas e dominantes. Ou seja, é a emergência do currículo escolar como pressupostos ideológicos, políticos (no Brasil, partidários) e históricos.

Em suma, a fragmentação das relações sociais operada no sentido hierárquico das classes, pelo capitalismo, estrutura e é estruturada pela desagregação da Educação, enquanto instrumento de controle social. Não obstante, a meu ver e a partir de uma reflexão mais aprofundada da questão, esse processo enseja a gênese de uma “Deseducação” disfarçada de direito social, enquanto acessão e legitimação de “convenientes” sistemas de saberes.

Por fim e nesse viés, é a incorporação destas pseudoverdades pelo cotidiano que faz da Escola e do ensino (por extensão, de toda a Educação) um reflexo do sistema de poder vigente, bem como ferramenta e reforço das desigualdades, pois equivocadamente reproduz a falácia do mérito, da hierarquização das classes e do progresso pela ordem, mantida pelo idealismo educacional e pela violência simbólica. Contudo, nos interessa agora descobrir como mudar tal situação!

Referências

BRASIL. **Ministério da Educação**. Referencial Curricular Nacional Para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998. v. 3.

CERQUEIRA, E. T. V.. Escritos de Educação por Pierre Bourdieu. **Revista ACOALFaplp**: Acolhendo a alfabetização nos Países de Língua portuguesa, São Paulo, ano 2, n. 4, 2008. Disponível em <http://www.revistas.usp.br/reaa/article/view/11501>. Acesso em: jun. 2016.

COSTA, M. V. Novos olhares na pesquisa em Educação. In: COSTA, M.V. (Org.). **Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em Educação**. Porto Alegre: Mediação, 1996.

DURKHEIM, E.. **Educação e Sociologia**. Buenos Aires: Editorial Shapire, 1973.

ELIAS, N. **A Sociedade dos indivíduos**. Tradução: Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

ELIAS, N. **O processo socializador**. Tradução da versão inglesa, Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Zahar, 1993. 2.v.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir: história da violência nas prisões**. Petrópolis: Vozes, 1986.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**, 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra,, 1987.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

HOLSTON, J. **Cidadania Insurgente: disjunções da democracia e da modernidade no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

MARCONI, M. A; LAKATOS, E. V.. **Metodologia científica**. São Paulo: Editora Atlas, 2005.

NOGUEIRA, M. A. N.; CATANI, A. (Orgs.). **Pierre Bourdieu**. Escritos em Educação. Petrópolis: Vozes, 1998.

PORTELLI, H. (1971). **Gramsci y el Bloque Histórico**. México: Editorial Siglo XXI, 1971.

ROJO, R. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania**. LAEL/PUC-SP, 2004.

SAVIANI, D. Sobre a Natureza E Especificidade Da Educação. In: **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 286-293, 2015. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/13575/9519>. Acessado em 20 abr. 2018.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 42. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SERAPIONI, M. **Métodos Qualitativos e Quantitativos na Pesquisa**

Social em Saúde: algumas estratégias para a integração. São Paulo: Ciência e Saúde Coletiva, 2000.

SIMMEL, G. **Questões fundamentais da sociologia:** indivíduo e sociedade. Tradução: Pedro Caldas. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

STRAUSS, A.; CORBIN, J. **Pesquisa Qualitativa:** Técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008. Série Métodos de pesquisa.

TEBEROSKY, A.; COLOMER, T. **Aprender a ler e a escrever:** uma proposta construtiva. São Paulo: Penso Editora, 2001.

VEIGA-NETO, A.. **Foucault e a Educação.** Belo horizonte: Autêntica, 2003.

Recebido: outubro/2018

Aceito: novembro2018

A percepção da criança típica sobre a criança com deficiência em uma escola do ensino regular da rede pública da cidade de Pelotas

Cassiane Iacana da Costa¹

Nicole Ruas Guarany²

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo identificar a percepção da criança típica em relação à convivência com a criança com deficiência dentro do ambiente escolar, observando suas interações e seu conhecimento referente à deficiência, além de verificar a importância da colaboração de um profissional da terapia ocupacional dentro desse espaço. É um estudo de caráter qualitativo, sendo utilizado como material de avaliação um questionário aberto sobre a percepção da criança típica em relação ao colega com deficiência, um questionário para coleta de dados demográficos e um questionário a ser respondido em forma de desenho pelas crianças. A análise de dados qualitativos de Bardin (1977) foi empregada para interpretar os resultados das entrevistas. Participaram do estudo oito crianças entre 5 e 8 anos de idade. Os resultados demonstraram que as crianças típicas não compreendem o termo deficiência como algo que exclui a participação do colega com deficiência das atividades escolares, entretanto sabem observar as limitações apresentadas. Neste estudo, as crianças típicas não demonstraram preconceito em relação às diferenças, mas reproduziram percepções construídas socialmente, retratando os pensamentos de pessoas de sua convivência sobre a criança com deficiência. Acredita-se que a convivência entre as crianças produz uma sociedade mais diversa e aberta a conviver com as diferenças.

Palavras-chave: Deficiência. Inclusão Escolar. Terapia Ocupacional.

1 Terapeuta Ocupacional, pela Universidade Federal de Pelotas. E-mail : kassianedacosta@gmail.com

2 Doutora em Ciências Médicas pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Docente do Curso de Terapia Ocupacional Faculdade de Medicina Universidade Federal de Pelotas. E-mail: nicolegr.ufpel@gmail.com

The perception of the typical child about the disabled child in a school of regular education of the public network of the city of Pelotas

ABSTRACT

The objective of this study is to identify the typical child's perception regarding the coexistence with the child with disabilities within the school environment, observing their interactions and their knowledge regarding the disability, as well as to verify the importance of the collaboration of an occupational therapy professional within space. It is a qualitative study, being used as an evaluation material an open questionnaire about the typical child's perception in relation to the colleague with a disability, a questionnaire for the collection of demographic data and a questionnaire to be answered in the form of a drawing by the children. Bardin's (1977) qualitative data analysis was used to interpret the interview results. Eight children between 5 and 8 years of age participated in the study. The results showed that typical children do not understand the term disability as something that excludes the participation of the disabled classmate of the school activities, however they know to observe the presented limitations. In this study, typical children did not show prejudice in relation to differences, but reproduced socially constructed perceptions, portraying the thoughts of people living with them about the disabled child. It is believed that the coexistence between children produces a society more diverse and open to live with the differences.

Keywords: Disability. School Inclusion. Occupational Therapy.

La Percepción del niño típico sobre el niño con discapacidad en una escuela de enseñanza regular de la red pública de la ciudad de Pelotas

RESUMEN

El presente estudio tiene como objetivo identificar la percepción del niño típico con relación a la convivencia con el niño con discapacidad dentro del ambiente escolar, observando sus interacciones y su

conocimiento referente a la discapacidad, además de verificar la importancia de la colaboración de un profesional de la terapia ocupacional dentro de ese espacio. Es un estudio de carácter cualitativo, siendo utilizado como material de evaluación un cuestionario abierto sobre la percepción del niño típico con relación al compañero con discapacidad, un cuestionario para la recogida de datos demográficos y un cuestionario a ser respondido en forma de dibujo por los niños. El análisis de datos cualitativos de Bardin (1977) fue empleado para interpretar los resultados de las entrevistas. En el estudio participaron ocho niños entre 5 y 8 años de edad. Los resultados demostraron que los niños típicos no entienden el término deficiencia como algo que excluye la participación del compañero con discapacidad de las actividades escolares, sin embargo saben observar las limitaciones presentadas. En este estudio, los niños típicos no mostraron prejuicio con relación a las diferencias, pero reprodujeron percepciones construidas socialmente, retratando los pensamientos de personas de su convivencia sobre el niño con discapacidad. Se cree que la convivencia entre los niños produce una sociedad más diversa y abierta a convivir con las diferencias.

Palabras clave: Discapacidad. Inclusión Escolar. Terapia Ocupacional.

Introdução

Segundo Oliveira (2002), a consciência reflexiva e o controle deliberado, as principais funções psicológicas superiores, são questões muito importantes no aprendizado escolar da criança, pois fatores que antes eram involuntários e espontâneos, como a memória e a atenção, precisam se transformar em sistemas voluntários e orientados, por isso estimular a criança nesses níveis de consciência e controle auxilia no desenvolvimento intelectual da mesma.

Para que a aprendizagem da criança aconteça de forma efetiva, a mesma precisa estar engajada positivamente dentro do ambiente escolar. Esse processo envolve o bom relacionamento com os outros colegas, além da socialização nas atividades que envolvem a participação em grupo tanto dentro como fora da escola. A inclusão de crianças com deficiência não está mais apenas no papel. Hoje ela aparece em grande parte das escolas regulares brasileiras, sejam públicas ou privadas. E o

convívio entre as crianças consideradas típicas e aquelas com deficiência se apresenta potencializador de experiências ricas de aprendizagens, para além do ensino, para todos que se inserem no ambiente escolar: professores, crianças, funcionários e familiares.

Dentro desse aspecto, de que a escola é um ambiente importante na formação social e tanto quanto intelectual da criança, é que muitos conceitos se estabelecem dentro desse ambiente. Torna-se então pertinente destacar o que Oliveira (2002, p. 43, 44) diz:

A escola é um espaço social relevante na vida das pessoas, onde as relações se estabelecem de forma dinâmica e no cotidiano. Nesse sentido, é um espaço no qual podemos vislumbrar preciosas transformações nas representações sociais, através da discussão de conceitos, teorias, postulados e do debate de ideias para que possamos construir concepções diferenciadas sobre o próprio papel da educação, dos professores e dos próprios alunos.

De acordo com Maciel (2000), o processo de exclusão social das pessoas com deficiência é muito antigo e ocorre em diversos âmbitos: social, escolar ou profissional. Contudo, é através da inclusão escolar, bem como das mudanças sociais, do cumprimento de leis, do uso de novas tecnologias e verbas destinadas para programas sociais que essa situação pode ser mudada. Segundo o Ministério da Educação (2014), a educação inclusiva é um movimento mundial e uma ação política, cultural, social e pedagógica, que traz a todos os estudantes o direito de estarem juntos, sem que haja discriminação.

Conforme Alcântara et. al. (2016), é relevante destacar que a Política Nacional de Educação Especial de 2008 indica que em uma perspectiva inclusiva, espaços como o Atendimento Educacional Especializado (AEE) auxiliam na promoção do processo de participação da criança com deficiência. Entretanto, questiona-se se todas as diferenças serão trabalhadas dentro dessas salas especializadas ou se não será preciso criar novas formas de se pensar outras fontes de apoio com relação à escolarização dessas crianças que não as exclua do ambiente em que convivem com as crianças típicas.

Dentro da escola é fundamental que se realizem ações que visem à inclusão através da desconstrução de preconceitos constituídos socialmente, muitas vezes, pela falta de informação. Todas as atividades

precisam ser desenvolvidas com os profissionais, alunos e a comunidade, pois é através delas que o processo de mudança da percepção de deficiência e da relevância da presença da criança com deficiência nesse ambiente irá acontecer (BRIANT et. al. 2012).

As diferenças podem ser enxergadas de diversas formas pelas crianças, sendo essas positivas ou negativas. Uma interpretação errada na forma em que um adulto fala com uma criança pode gerar diversos problemas, principalmente dentro do ambiente escolar, considerando que muitas vezes as crianças reproduzem conceitos criados socialmente, e transmitem isso dentro da sala de aula. Os conflitos escolares entre alunos podem começar através dessas reproduções, gerando assim uma série de aspectos negativos na vida da criança que está sendo vítima (GUEDES, SILVA, 2012).

O *bullying*, caracterizado por agressões física, verbal ou psicológica, está presente no ambiente escolar desde sempre, mas passou a ser estudado apenas nas últimas décadas. Os profissionais preocuparam-se em identificar agressões capazes de formar traumas, muitas vezes, irreversíveis. É importante que todos os profissionais possam discutir esse assunto na comunidade escolar (LEMOS 2007). Acredita-se que através de campanhas e da presença dessas pessoas na sociedade, o preconceito e a discriminação deem lugar ao convívio saudável entre aqueles que possuem deficiência e os que não possuem, mudando seu cotidiano e induzindo-as a novas descobertas (ANTUNES, 2016).

Muitas vezes as crianças com deficiência são excluídas de atividades escolares por serem vistas como diferentes e incapazes de realizar determinadas tarefas. Isso acaba prejudicando seu desenvolvimento escolar, e é neste momento que a participação de um profissional como o terapeuta ocupacional, por exemplo, pode auxiliar, mediando essa situação (SANCHES, TEODORO, 2006). Quando a criança apresenta transtornos no desempenho ocupacional, não consegue se engajar ou desempenhar ocupações bem como efetivar atividades dentro de um ambiente e/ou contexto, na concepção da terapia ocupacional, essa criança se enquadrará dentro do atraso ou desvio de desenvolvimento (CAVALCANTI, GALVÃO, 2014).

O Terapeuta Ocupacional dentro do ambiente escolar não está atrelado a apenas à adaptação de ambientes e materiais que visam à melhora em diversos aspectos da criança com deficiência. Esse profissional tem um papel fundamental na inclusão eficiente dessa criança,

pois contribui com diversos assuntos e métodos que envolvem desde a percepção da criança típica sobre deficiência até como essas crianças enxergam essa deficiência, além de trabalhar o engajamento e o convívio social dessas crianças, o trabalho em grupo, a orientação dos profissionais, a colaboração em ações que envolvam a comunidade e que estão relacionadas tanto às crianças com deficiência às crianças sem deficiência (BRIANT et. al. 2012).

Observando o quanto a temática em questão ainda é pouco estudada, este estudo teve como objetivo identificar a percepção da criança típica em relação à criança com deficiência dentro do ambiente escolar, observando suas interações e seu conhecimento referente à deficiência, além de verificar a importância da colaboração de um profissional da terapia ocupacional dentro desse espaço.

Metodologia

Trata-se de um estudo de caráter qualitativo e exploratório. O estudo foi realizado no ano de 2018 em uma escola municipal de um bairro socialmente vulnerável da cidade de Pelotas, Rio Grande do Sul. Participaram crianças típicas, com idade entre 5 e 8 anos, que eram colegas de sala de aula de crianças com deficiência. Os critérios de inclusão foram crianças típicas entre 5 e 12 anos de idade, que fossem colegas de sala de aula de crianças com deficiência e que fossem autorizadas pelos pais, através da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), a participar da pesquisa.

Foram utilizados três questionários para observação das variáveis: um questionário para coletar informações sociodemográficas das crianças, como idade, sexo e série escolar, além de conter informações sobre a escola relacionadas à acessibilidade e inclusão (se possui sala de AEE, rampas ou elevadores, banheiros adaptados ou outros dispositivos de acessibilidade); um questionário contendo 5 perguntas abertas a serem respondidas de forma livre pelas crianças sobre a convivência com crianças com deficiência e sua percepção sobre as mesmas; e um último questionário, que deveria ser respondido pelas crianças em forma de desenho para os quais foram distribuídos folha de papel A4 e lápis de cor. O questionário de perguntas abertas foi realizado em formato de roda de conversa e as atividades foram gravadas em forma de áudio. Os instrumentos foram aplicados em um único momento aos participantes.

Antes da aplicação dos questionários para as crianças, um vídeo amplamente divulgado em redes sociais em que crianças e adultos imitam expressões faciais de outras crianças, sendo uma delas com Paralisia Cerebral, foi apresentado para introduzir a discussão sobre o tema.

Para análise dos resultados foi aplicada a Análise de Conteúdo, segundo Bardin (1977), que é composta por diversas técnicas para analisar o conteúdo das mensagens expressas pelo indivíduo. Dentre essas técnicas a mais utilizada e indicada por sua eficácia na aplicação em discursos diretos é a técnica de análise temática ou categorial (BARDIN, 1977).

A pactuação com a instituição foi realizada, primeiramente, por meio da apresentação do estudo e de seus objetivos aos responsáveis da escola e, após, foi realizado contato com a Secretaria Municipal de Educação da cidade de Pelotas para confirmar a autorização para a realização do estudo. Esta pesquisa foi submetida à Plataforma Brasil e autorizada pelo Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Federal de Pelotas, por meio do CAAE: 81775317.7.0000.5317

Resultados e discussão

A escola municipal participante deste estudo localiza-se em um bairro carente da cidade de Pelotas, possui em suas dependências uma sala de AEE (Atendimento Educacional Especializado), além de um banheiro adaptado para deficientes físicos. Sobre os recursos de acessibilidade, a escola possui rampa móvel para as salas de aula e por ser térrea, não possui elevadores. Não foram informados recursos para pessoas que possuam alterações visuais ou auditivas.

Participaram do estudo 8 crianças, cinco do sexo feminino e três do sexo masculino. A idade das crianças variou entre 5 e 8 anos de idade, sendo uma criança com 5 anos, cinco crianças com 7 anos e duas crianças com 8 anos.

A dinâmica de entrevistas se deu da seguinte forma: a coordenadora da escola conduziu as crianças até uma sala fornecida para a realização do estudo, onde foram passadas explicações sobre as atividades e o vídeo com temática de deficiência. Após esse momento, as crianças fizeram um desenho em uma folha A4 em relação ao seu entendimento sobre o assunto abordado.

As perguntas realizadas no grupo de discussão foram respondidas pelas crianças livremente e cada criança teve oportunidade de

responder as questões à medida que se sentiam à vontade. As entrevistas foram gravadas em áudio e transcritas para se realizar Análise de Conteúdo das mesmas. Da leitura flutuante realizada do conteúdo das mensagens, foram retiradas declarações que evidenciassem as categorias que surgiram das respostas das crianças.

As categorias temáticas constituídas foram: Percepção sobre a temática do vídeo; Conceito de deficiência; O que é deficiência; Colega diferente; Igual ou Diferente; Interação social; Ambiente escolar. Discutiu-se cada uma das categorias, analisando-se o conteúdo trazido pelas crianças, entretanto, destaca-se que os autores decidiram por não alterar a fala das crianças apresentando-as em sua forma literal e linguagem coloquial.

A categoria Percepção sobre a temática do vídeo indicou que a maioria das crianças disse que o filme era sobre imitar o que os outros faziam (n=4), uma criança relatou que o filme quis mostrar que se deve respeitar as pessoas (n=1) e outra criança disse que não se pode fazer bullying com as pessoas (n=1). Duas crianças não quiseram responder.

As crianças desse estudo indicaram possuir conhecimento sobre o que é bullying e como essa atitude pode prejudicar sua vítima. Malta et. al. (2010) diz que o bullying é um tema extremamente relevante dentro do contexto escolar e que os profissionais devem compreender a importância de medidas que visam à sua prevenção ou redução. Entender e estar engajado no processo de construção das identidades, bem como perceber como as diferenças e os preconceitos estão presentes no ambiente escolar é uma forma de colaborar para que esse ambiente se torne mais inclusivo e democrático, além de contribuir para o entendimento sobre casos de violência entre os alunos. (SALLES et al, 2008).

Omete (2006) relata que no processo de construção da educação inclusiva os educadores brasileiros tratam as questões das diferenças e das diversidades entre os alunos de forma ainda muito simples e que essas questões necessitam ser discutidas amplamente dentro dos espaços educacionais.

Na categoria Conceito de deficiência foi questionado às crianças se elas conheciam o termo deficiência. A maioria relatou não conhecer essa palavra (n=5), outras afirmaram conhecer (n=2) e uma criança disse que achava conhecer o termo. Essa diferença pode ser observada nos relatos a seguir:

“Ninguém fala” (referente à palavra deficiência) (Criança 5).

“Eu acho que eu já ouvi minha mãe falando” (Criança 7).

Silva (2018) destaca que o adulto tem um papel importante nos processos de aprendizagem da criança. O professor é parte fundamental na interação entre a criança típica e a criança com deficiência, e é por meio dele, dentro do ambiente escolar, que a criança terá aprendizados e experiências que o tornarão um adulto com percepção em relação ao outro.

A exploração desse tema dentro do ambiente escolar, com a participação direta do aluno com e sem deficiência é extremamente relevante, pois segundo Batista e Enumo (2004) a interação social e a aceitação por parte dos alunos típicos sobre o colega com deficiência não é fundamental apenas para avaliar as consequências da não aceitação e interação entre os pares, mas também para ajudar no processo de criação de práticas educacionais inclusivas, que tenham como objetivo trabalhar as questões de aceitação e interação social dessas crianças.

Ainda assim é relevante destacar o quanto é importante que assuntos que estejam relacionados à deficiência sejam abordados tanto no ambiente escolar, como no cotidiano dessa criança fora desse ambiente. Nesse sentido, a participação dos pais ou responsáveis se torna primordial para o entendimento dessa criança, visto que normalmente as crianças cometem erros de interpretação em relação à deficiência, pois elas têm mais dificuldade em entender uma deficiência do que uma doença, uma vez que elas não podem viver de forma mais concreta a experiência da deficiência e acabam associando à doença (FERLAND, 2009).

Na categoria *O que é Deficiência*, as crianças foram questionadas sobre o que achavam que era deficiência. A metade das crianças manteve-se em silêncio durante a pergunta ou não soube responder (n=4), outros relacionaram a alguma doença ou condição de saúde alterada (n=2), e também relacionaram com alguém que faz uso de algum equipamento de tecnologia assistiva (n=2), como pode ser observado nos trechos a seguir:

“Sabe que meus colegas têm piolho” (quando questionada se achava ter algum colega diferente na sala de aula) (Criança 1)

“É alguém que tem que ficar na cadeira de rodas porque tem problema.” (Criança 2)

“É uma pessoa que tem problema no ouvido e que fala muito.” (Criança 3)

“É uma doença [...] Eu acho que é a uma... eu acho que é AIDS, essas coisas [...]” (Criança 8)

Um estudo realizado por Ferland (2009) identificou que a noção de deficiência não é compreendida com facilidade pelas crianças. Elas têm dificuldade em estabelecer a distinção entre uma deficiência e uma doença passageira, contudo, indica que é sustentando-se em suas próprias experiências, isto é, na sua relação social e afetiva com crianças que apresentam suas capacidades e habilidades limitadas, que elas conseguem perceber melhor o que é a deficiência.

Antunes (2016) explica que nossa sociedade, muitas vezes, resume a criança que possui uma deficiência apenas a um deficiente e que o preconceito e as comparações com as crianças típicas acabam por prejudicar a participação social dessas crianças que possuem uma riqueza emocional e afetiva única.

Em relação à categoria *Colega diferente* foi questionado às crianças se elas identificavam algum colega que apresentasse algo diferente delas, metade das crianças relataram ter colegas com alguma diferença (n=4), outros responderam que não possuem colega diferente ou com deficiência na sala de aula (n=2) e o restante relatou que a professora disse que eles possuem um colega diferente na sala de aula, mas que não reconhecem a diferença do colega (n=2). Como pode ser descrito no trecho a seguir:

“[...] a professora diz que a gente tem um colega que tem problemas.” (Criança 2)

A temática dessa categoria apresenta uma informação muito importante para pensar sobre a inclusão: a forma como a deficiência das crianças é apresentada e trabalhada no ambiente escolar. A escola e a família são dois grupos fundamentais no sucesso ou no fracasso da aprendizagem das crianças, por isso os educadores, por meio de suas condutas, além da postura e da maneira de lidar com relação a essas crianças, precisam estimulá-las a desenvolver não só o saber e a aprendizagem, mas a lidar com a diferença e a diversidade social e cultural (LEMOS, 2007).

A escola, certas vezes, acha que está protegendo a criança com deficiência caracterizando-a como deficiente ou incapaz criando alternativas e recursos únicos e exclusivos para ela acreditando estar contri-

buindo para sua inclusão, mas ao invés disso está criando uma imagem estereotipada da criança, que a exclui e a expõe a preconceitos, fazendo com que essa criança desenvolva essa imagem de si mesmo (JURDI, AMIRALIAN, 2006).

E como Antunes (2016) diz:

“No meio da diferença, existe uma beleza muitas vezes invisível aos olhos, mas sensível ao coração quando este se permite a sentir. Uma criança nasce, primeiro ela é criança, depois uma criança portadora de deficiência.”

Na categoria *Igual ou Diferente*, que perguntava às crianças se elas achavam que uma pessoa que não enxerga, não ouve e não possui uma perna são iguais ou diferentes de outras pessoas, a maioria das crianças classificou como diferente uma pessoa que não enxerga (n=7), uma pessoa que não ouve (n=7) e uma pessoa que não possui uma perna ou utiliza cadeira de rodas (n=6). Entretanto estas mesmas características não foram associadas como diferenças entre as pessoas por duas crianças. O trecho a seguir representa essa categoria:

“Eu acho que ela não é diferente porque mesmo não conseguindo ver, ela consegue sentir as coisas, ela consegue tocar nas coisas.. no lápis, na borracha [...]” (Criança 8)

Em relação à categoria *Interação social*, as crianças que participaram do estudo relataram ser amigo do colega com deficiência ou convidar o mesmo para brincar (n=3), o restante (n=5) relatou não ser amigo do colega ou não convidar o mesmo para brincar

“[...] ele fica gritando [...]” (Criança 6)

“[...] não brinco com ele nunca, ele fica estudando... eu fico estudando[...]” (Criança 6)

“[...] mas às vezes não dá porque ele fica mais nervoso ainda.[...]” (Criança 6)

Observa-se que as crianças deste estudo sentem-se ainda inseguras quanto ao processo de inclusão, principalmente no que diz respeito à socialização. Não sabem como devem interagir, quais as brincadeiras podem ser realizadas e como devem se relacionar com a criança deficiente. Um estudo realizado por Mandich, Polatajko e Rodger (2003), citado por

Takatori (2012), diz que crianças com problemas motores encontram na infância dificuldades em participar de atividades típicas de suas idades, o que pode fazer com que isso cause atraso na sua aprendizagem e no seu desenvolvimento psicossocial. As restrições nas atividades cotidianas acabam por aumentar os problemas dessas crianças, que muitas vezes se tornam mais complicados do que as incapacidades da deficiência.

Jurdi e Amiralian (2006) dizem que uma das propostas para a inclusão das crianças com deficiência no ambiente escolar deve se iniciar com a construção de um ambiente lúdico, que proporcione às crianças relações mais coletivas e menos individualizadas, onde uma cultura contribua para a construção de outra cultura de uma forma autônoma e solidária.

Batista e Enumo (2004) acreditam que a inclusão escolar de crianças com necessidades especiais é uma forma de criar oportunidades de interação social com outras crianças, além de diminuir o preconceito e evitar o isolamento. Após as crianças entenderem o significado de grupo é fundamental que a presença de crianças com deficiência dentro da escola seja estudada, na intenção de perceber seu papel na interação junto ao outro diante da sociedade.

Em relação à interação social e ao brincar Braccialli (2004) nos diz que:

“Ao brincar e jogar, diversos aspectos são estimulados, desenvolvidos ou aperfeiçoados: a criatividade; a memorização; a cooperação e solidariedade; a concentração; a linguagem; a motivação; a aquisição de conceitos; a motricidade; a capacidade de discriminar, julgar, analisar, tomar decisões e aceitar críticas; a competitividade; a socialização; a confiança em si e em suas possibilidades, o respeito às regras e o controle emocional!”

Souza e Batista (2008) destacam que da mesma forma que as crianças típicas estabelecem e sustentam interações uns com os outros, as crianças com deficiência através de situações de brincadeira livre e em grupo são capazes de criar um ambiente propício para a criação dessas interações.

O convívio no ambiente escolar de crianças típicas e de crianças com deficiência tem um papel muito importante, pois é por meio dessa interação na educação inclusiva que as crianças típicas terão compreensão das diferenças e diversidades, se tornando seres mais abertos, com menos preconceitos e que respeitam as diferenças (SILVA, 2018).

Na categoria *Ambiente Escolar*, as crianças foram questionadas sobre a escola ser ou não um ambiente inclusivo para o colega que tem deficiência. Metade das crianças respondeu que acham a escola um ambiente bom para o colega (n=4).

Segundo Antunes (2016), ao incluir pessoas com deficiência, a escola se transformou em um ambiente propício à aprendizagem, mas para que isso aconteça é preciso que a escola possua profissionais qualificados, além de recursos e de um ambiente que forneça o que essa criança necessita, respeitando o ritmo individual de aprendizagem e as limitações da mesma. Intervir apenas junto à criança com deficiência não é o suficiente. É preciso que a escola trabalhe com os outros colegas que convivem com ela para promover práticas educativas que contribuam para aceitação e a interação social nesse ambiente (BATISTA; ENUMO 2004).

É relevante que dentro dos ambientes escolares existam recursos para atender as necessidades desses alunos, além de espaços adaptados e livres de obstáculos, e que todos os profissionais trabalhem para o pleno desenvolvimentos da criança com deficiência, contribuindo para a educação de forma integral e auxiliando na descoberta de novas formas de interação (LOPES, 2012).

Ao final das entrevistas foi solicitado às crianças que realizassem um desenho sobre o que havia sido discutido e o que tinham entendido. Além disso, as crianças foram incentivadas a descrever o que haviam desenhado. A maioria indicou que havia desenhado o colega de sala de aula que consideravam como diferente (n=5) (Figura I).

A criança 1 descreveu a diferença entre as pessoas a partir da cor da pele diversa (Figura II), e o restante fez o desenho com relação direta a alguma deficiência (n=2) (Figuras III e IV).

“Aqui é uma pessoa que não tem uma perna brincando com outra que tem uma perna e ela tá ajudando... é uma pessoa que tem deficiência, mas não importa se tem uma doença ou não... E mesmo se a pessoa precisa de ajuda ela ajuda, porque ela é uma amiga de bom coração[...]” (Criança 8)

“É uma pessoa na cadeira de rodas” (referindo-se ao desenho que fez) (criança 7)

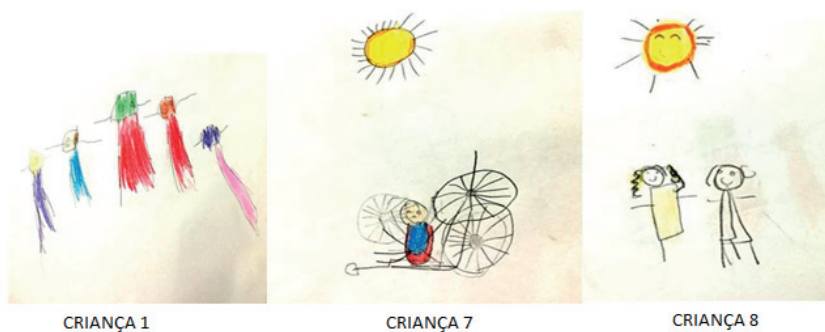
“Eu fiz o A. e a mãe dele” (desenhou o colega diferente) (Criança 5)

Figura 1 – Desenho das Crianças



Fonte: próprio autor.

Figura 2, 3 e 4 – Desenho das Crianças.



Fonte: próprio autor.

Muito antes de inserir-se no ambiente escolar, o desenho já aparece no cotidiano da criança. O que muda é a forma de grafismo, desde a sua entrada neste universo (SILVA, 1998).

Em relação a isso Silva (1998) diz que:

Assim como uma pessoa só aprende a expressar-se oralmente se conviver com falantes, a criança desenha porque vive em uma cultura que tem na ativida-

de gráfica uma de suas formas de expressão. O desenvolvimento do grafismo é marcado pelas interações sociais, o que equivale a afirmar a sua constituição social.

A partir dos resultados deste estudo, pode-se pensar na possibilidade de atuação do terapeuta ocupacional no ambiente escolar. Segundo Ide et. al. (2011) o objetivo da Terapia Ocupacional dentro do ambiente escolar é incluir a criança com deficiência, além de proporcionar a essa criança a experimentação de atividades que tenham como objetivo promover o seu desenvolvimento global, e também de superar dificuldades e aprimorar capacidades e habilidades. Trabalhar junto à criança sem deficiência, mostrando-lhe que dentro da sociedade existem pessoas singulares, com diversas características que precisam e devem ser respeitadas.

Por isso, dentro do ambiente escolar o terapeuta ocupacional pode estimular o aperfeiçoamento do pensar e do agir das pessoas envolvidas nesse ambiente, sejam elas, crianças, profissionais ou a comunidade num geral, além de promover a construção de grupos e solucionar problemas dos mesmos, contribuindo no ambiente de uma forma geral (ROCHA 2007).

Considerações finais

Com os resultados deste estudo, foi possível observar que o conceito de deficiência é conhecido pelas crianças de forma pouco aprofundada e que estes parecem reproduzir percepções de pessoas de seu convívio quanto à compreensão de determinados assuntos. Acredita-se que abordar questões que tratem de deficiência, diferença e diversidade em geral produzirá um ambiente mais inclusivo, aberto às discussões necessárias para ampliar as experiências das crianças.

Identificou-se que as crianças típicas interagem, mesmo que brevemente, com o colega de sala de aula que possui uma deficiência, mas que isto não parece ser algo estimulado pela escola ou pelos professores. Saber lidar com as diferenças vai além de produzir um ambiente fisicamente inclusivo (recursos adaptados para aprendizagem ou para circulação, por exemplo). É necessário que as crianças sejam apresentadas ao brincar inclusivo com a construção de relações lúdicas e socialmente participativas. Contudo, observou-se que as crianças não parecem demonstrar preconceito, tampouco excluem o colega com deficiência.

Em relação ao entendimento sobre o processo de inclusão da criança com deficiência no ambiente escolar, pode-se perceber que, embora as crianças não tenham compreensão da palavra deficiência, elas conseguem perceber dentro desse ambiente que possuem algum colega de sala de aula com deficiência/diferença e entendem a relação da escola ser um ambiente importante e estimulante para esse colega se desenvolver.

O estudo tinha por proposta metodológica conduzir as atividades no formato de grupo de discussão dividido pela faixa etária das crianças, contudo um número pequeno de pais aceitou que seus filhos participassem da pesquisa. Neste sentido, sugere-se que novos estudos sejam realizados para aumentar a relevância desse tema e evidenciar que a contribuição do profissional de Terapia Ocupacional dentro desse ambiente é importante para estimular o convívio entre as crianças, o respeito às diferenças e à inclusão de métodos de aprendizagem e participação social que favoreça a todos no ambiente escolar.

Referências

ALCÂNTARA, J. N. et al. Formação continuada na perspectiva inclusiva: A relação entre professores do AEE e da sala comum. **Teoria e Prática da Educação**, v. 19, n. 1, p. 7-24, 2016.

ANTUNES, Solange. **A percepção da comunidade escolar sobre a realidade das pessoas com deficiência intelectual ou múltipla**. Universidade do Sul de Santa Catarina. Tubarão – SC, 2016.

BARDIN, L. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, 1977.

BATISTA, M. W; ENUMO, S. R. F; **Inclusão escolar e deficiência mental: análise da interação social entre companheiros**. Estudos de psicologia, v. 9, n. 1, p. 101-111, 2004.

BRACCIALLI, L. M. P; MANZINI, E. J; REGANHAN, W. G. Contribuição de um programa de jogos e brincadeiras adaptados para a estimulação de habilidades motoras em alunos com deficiência física. **Temas sobre Desenvolvimento, São Paulo**, v. 13, n. 77, p. 37-46, 2004.

BRIANT, Maria Emília Pires et al. Inclusão de crianças com deficiência na escola regular numa região do município de São Paulo: conhecendo

estratégias e ações. **Revista brasileira de educação especial**, v. 18, n. 1, p. 141-154, 2012.

CAVALCANTI, A.; GALVÃO, C. **Terapia Ocupacional: fundamentação e prática**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2014. 531 p.

FERLAND, F. Além **da deficiência física ou intelectual: Um filho a ser descoberto**. 1 ed. Londrina: Lazer e Sport, 2009. 1-225 p.

FOLHA, D. R. S. C; MONTEIRO, G. S; Terapia Ocupacional na atenção primária à saúde do escolar visando a inclusão escolar de crianças com dificuldades de aprendizagem. **Revista Interinstitucional Brasileira de Terapia Ocupacional- REVISBRATO**, v. 1, n. 2, p. 202-220.

GUEDES, G. V. F; SILVA, J. S; O fenômeno bullying e sua interferência na vida escolar do aluno. In. COLOQUIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE, 6., São Cristóvão. **Anais [...]** São Cristóvão, 2012.

IDE, M. G; YAMAMOTO, B. T; SILVA, C. C. B; Identificando possibilidades de atuação da Terapia Ocupacional na inclusão escolar/Identifying possible performances of occupational therapy in school inclusion. **Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional**, v. 19, n. 3, 2011.

JURDI, A. P. S; AMIRALIAN, M. L. T M; A inclusão escolar de alunos com deficiência mental: uma proposta de intervenção do terapeuta ocupacional no cotidiano escolar. **Estudos de psicologia**, v. 23, n. 2, p. 191-202, 2006.

LE MOS, A. C. M; Uma visão psicopedagógica do bullying escolar. **Revista Psicopedagogia**, v. 24, n. 73, p. 68-75, 2007.

MACIEL, Maria Regina Cazzaniga. Portadores de deficiência: a questão da inclusão social. **Perspec.**, São Paulo, v.14, n.2, p.51-56, 2000.

MALTA, D. C. et al. Bullying nas escolas brasileiras: resultados da Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE), 2009. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 15, n. 2, 2010.

OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de. Construção de um sistema educacional inclusivo: um desafio político-pedagógico. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, p. 511-524, 2002.

OMOTE, S. Inclusão e a questão das diferenças na educação. **Perspectiva**, v. 24, n. 3, p. 251-272, 2006

ROCHA, E. F. A Terapia Ocupacional e as ações na educação: aprofundando interfaces. **Revista de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo**, v. 18, n. 3, p. 122-127, 2007.

SALLES, L. M. F. et al. **Diferenças, preconceitos e violência no âmbito escolar: algumas reflexões**. Cadernos de Educação, n. 30, 2008.

SANCHES, Isabel; TEODORO, António. Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. **Revista Lusófona de educação**, n. 8, 2006.

SILVA, Marcelo Oliveira. A convivência entre crianças com e sem deficiência e o papel do professor na educação infantil. **Revista Educação Especial**, v. 31, n. 60, p. 107-118, 2018.

SILVA, S. M. C. Condições sociais da constituição do desenho infantil. **Psicologia USP**, v. 9, n. 2, p. 205-220, 1998.

SOUZA, C. M. L; BATISTA, C. G; **Interação entre crianças com necessidades especiais em contexto lúdico: possibilidades de desenvolvimento**. Psicologia: Reflexão e Crítica, v. 21, n. 3, 2008.

TAKATORI, M. **O brincar na Terapia Ocupacional: Um enfoque na criança com lesões neurológicas**. São Paulo: Zagodoni Editora; 2012. 176 p

Recebido: Outubro/2018

Aceito: Abril/2019

A fenomenologia como fundamento filosófico da Pedagogia

Libertadora: uma análise histórico-crítica da teoria de Paulo Freire

Robson Machado¹

RESUMO

Com o avanço das forças neoconservadoras e neoliberais no âmbito da educação pública brasileira, os ataques e as tentativas de interdição da Pedagogia Libertadora e do legado de seu precursor, o professor Paulo Freire, têm se tornado cada vez mais frequentes. Sob ameaça, a teoria pedagógica humanista e progressista de Freire tem sido, equivocadamente, associada ao marxismo. Este artigo tem como objetivo apresentar os pressupostos teórico-filosóficos da Pedagogia Libertadora, bem como as implicações de tais pressupostos no método didático-pedagógico de Paulo Freire. Para isso, destaca sua relação com a fenomenologia, com o existencialismo cristão e com a dialética idealista. Expõe divergências entre o ideário libertador e a filosofia marxista, contrapondo suas perspectivas ontológicas e epistemológicas. No que diz respeito ao método libertador, analisa-o a partir da compreensão de seu desenvolvimento ao longo da produção intelectual de Freire e evidencia sua relação com a Escola Nova. Toma como referencial teórico-metodológico o materialismo histórico dialético, pois o conjunto de ideias existentes em uma dada formação social, dentre elas as ideias pedagógicas, são determinadas pela produção material da vida.

Palavras-chave: Contra-Hegemonia. Educação Popular. Marxismo.

The phenomenology as a philosophical foundation of Liberating

Pedagogy: a historical-critical analysis of the theory of Paulo Freire

ABSTRACT

With the advancement of neoconservative and neoliberal forces within Brazilian public education, the attacks and attempts of interdiction of

1 Mestre em Educação pela Universidade Federal de Lavras (UFLA). Doutorando em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Professor de história na educação básica na rede pública e privada no estado de Minas Gerais. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil" (HISTEDBR). E-mail: robson_historia@yahoo.com.br

the Liberating Pedagogy and the legacy of its precursor, teacher Paulo Freire, have become increasingly frequent. Under threat, Freire humanist and progressive pedagogical theory has been mistakenly associated with Marxism. This article aims to present the theoretical-philosophical assumptions of the Liberating Pedagogy, as well as the implications of such assumptions in the didactic-pedagogical method of Paulo Freire. For this, it highlights its relation with phenomenology, with Christian existentialism and with the idealistic dialectic. It exposes divergences between the liberating ideology and the Marxist philosophy, opposing its ontological and epistemological perspectives. With regard to the liberating method, it analyzes it from the understanding of its development throughout the intellectual production of Freire and evidences its relation with the New School. It takes as a theoretical-methodological reference the dialectical historical materialism, since the set of ideas existing in a given social formation, among them the pedagogical ideals, are determined by the material production of life.

Keywords: Counter-Hegemony. Popular Education. Marxism.

La fenomenología como fundamento filosófico de la Pedagogía Libertadora: una análisis histórico-crítico de la teoría de Paulo Freire

RESUMEN

Con el avance de las fuerzas neoconservadoras y neoliberales dentro de la educación pública brasileña, los ataques e intentos de interdicción de la Pedagogía Libertadora y el legado de su precursor, el maestro Paulo Freire, se han vuelto cada vez más frecuentes. Bajo amenaza, la teoría pedagógica progresista y humanitaria de Freire ha sido asociada erróneamente con el marxismo. Este artículo pretende presentar los supuestos teórico-filosóficos de la Pedagogía Libertadora, así como las implicaciones de tales supuestos en el método didáctico-pedagógico de Paulo Freire. Para ello, destaca su relación con la fenomenología, con el existencialismo cristiano y con la dialéctica idealista. Expone divergencias entre la ideología liberadora y la filosofía marxista, oponiéndose a sus perspectivas ontológicas y epistemológicas. Con respecto al método liberador, lo analiza desde la comprensión de su desarrollo a lo largo de la producción intelectual de Freire y evidencia su relación con la Nueva Escuela. Toma como referencia teórico-metodológica el materialismo histórico dialéctico, ya que el conjunto de ideas existentes

en una formación social dada, entre ellas, los ideales pedagógicos, están determinados por la producción material de la vida.

Palavras clave: Contrahegemonía. Educación Popular. Marxismo.

Introdução

Diante do aprofundamento da crise da ordem societária capitalista e do acirramento das contradições de classe, deparamo-nos com o aumento das ações predatórias do capital sobre o trabalho. Tais ações têm expressado intensa disputa pelo controle das frentes de ações estratégicas, sejam elas trabalhistas, habitacionais, ambientais, culturais, ou político-institucionais.

No caso brasileiro, especialmente a partir do golpe empresarial-parlamentar de 2016, vimos a consolidação da aliança entre os setores neoconservadores e neoliberais agarrar-se com sofreguidão ao potencial lucrativo e formativo da educação pública (FREITAS, 2018).

Grandes empresas educacionais de capital aberto, habituadas a altos rendimentos garantidos pelos programas de transferência de renda e pelo mercado editorial, iniciaram seus investimentos no Ensino Básico, desejando fazer do segmento o baluarte das suas taxas de lucro (LEHER, 2018). O avanço privatista que, mormente nos anos 1990, se deu sobre o Ensino Superior, agora ameaça o ensino fundamental e médio, colocando em xeque seu caráter público, gratuito, laico, democrático, universal e diverso.

A intenção, para além da apropriação do capital público pela iniciativa privada, é, evidentemente, inculcar a ideologia da classe dominante nos filhos e filhas da classe trabalhadora. Formar pessoas para o mercado de trabalho, não para que tenham condições dignas de existência, mas para que melhor atendam aos interesses do capital. Para tal, é preciso formar um trabalhador de novo tipo: versátil, moldável, que se adapte ao desemprego, aos baixos salários, à insegurança e à instabilidade (ANTUNES, 2018). Em outras palavras, que desenvolva a falsa consciência de uma racionalidade neoliberal. Assim, na intenção de efetivar seu desiderato, atacam o pensamento racional, objetivista, científico e, numa cruzada quixotesca contra o “marxismo cultural”, afrontam todo pensamento progressista.

Entre as injúrias que a educação pública vem sofrendo, destacamos, nos marcos do irracionalismo e do obscurantismo, a tentativa de detração e de criminalização do legado do professor Paulo Freire, Patrono da Educação Brasileira. Paulo Freire e a pedagogia libertadora (PL), fundada no existencialismo cristão e na fenomenologia, têm sido perjuramente classificados de marxistas pelos defensores do mercado e do conservadorismo.

Posto isso, este artigo busca reativar o debate sobre os fundamentos teóricos e filosóficos da (PL) e compará-la, ainda que sumariamente, aos preceitos da teoria marxista. Dessarte, a construção do texto se pretende crítica à epistemologia fenomenológica, contrapondo o objetivismo e o realismo do materialismo histórico-dialético ao idealismo e ao subjetivismo existencialista que, acreditamos, fundamenta a PL (MACHADO, 2016). Fizemos essa opção não com o intuito de inabilitar as concepções pedagógicas decorrentes da fenomenologia, mas para afirmar sua distância do postulado marxiano e engelsiano. Sendo assim, certificamos que se para os neoliberais e os neoconservadores um fantasma ronda a escola a reboque da PL, esse fantasma não é o do comunismo.

Ademais, abordamos a relação entre a filosofia existencialista cristã e seu método fenomenológico com a prática educativa da PL. Apontamos a influência do personalismo cristão (Karl Jaspers, Erich Fromm, Emmanuel Mounier) no pensamento de Paulo Freire e discutimos a acepção de dialética, dialogicidade e consciência em sua pedagogia. Indicamos a oposição da PL diante dos métodos da pedagogia tradicional e explicitamos sua posição quanto ao papel do professor, do aluno e do conhecimento (conteúdo) no processo de ensino-aprendizagem. Por último, e não menos importante, problematizamos conceitos caros como: conceito antropológico de cultura, tema gerador e situação-problema. Toda a abordagem é feita partindo da análise dos fundamentos da teoria em questão.

A fundamentação filosófica da pedagogia libertadora

A importância de se compreender a que filosofia o método Paulo Freire é tributário está atrelada ao entendimento de que toda “prática pedagógica é sempre tributária de determinada teoria que, por sua vez, pressupõe determinada concepção filosófica” (SAVIANI, 1990, p. 8), isto é, as implicações do método e a função social da educação libertadora

estão intimamente ligadas à filosofia que lhes serviu de base e orientação. Nesse sentido, para desvelarmos o método pedagógico libertador, faz-se necessário indicar seus pressupostos teórico-filosóficos.

Paulo Freire, ao longo de sua elaboração teórica, dialogou com muitos autores, de diferentes tendências filosóficas, incorporando-os à sua produção intelectual de acordo com as necessidades conjunturais da sociedade. Apesar do amplo diálogo que estabeleceu com diversas correntes da filosofia, sua fundamentação e interpretação da realidade mostram-se sempre fenomenomênicas. Como assevera Saviani (2008, p. 334), sua produção bibliográfica “caracteriza-se por um conteúdo fortemente homogêneo [a educação dos oprimidos orientada pela fenomenologia] numa forma bastante heterogênea”.

O debate acerca da orientação filosófica de Freire é excepcionalmente controverso. Gadotti (2005), em seu artigo intitulado *O plantador do futuro*, afirma: “conversei várias vezes com ele sobre isso. Ele sempre se esquivava. Dizia que isso não era importante. De fato, ele não se interessava muito em saber quais eram os autores ou as correntes filosóficas que o influenciaram. Não é fácil inseri-lo dentro de alguma corrente pedagógica” (GADOTTI, 2005, p. 12).

Saviani (2008, p. 326), ao se referir ao embasamento teórico de Freire, mais especificamente na obra *Educação como prática de liberdade*, afirma que suas referências remetem, pelo aspecto filosófico, ao existencialismo (personalismo) cristão, e, pelo aspecto histórico-cultural e sociopolítico, aos intelectuais do ISEB. Ainda de acordo com Saviani, em obra subsequente, *Pedagogia do Oprimido*, Freire comporta em suas referências teóricas um conjunto de autores que sugerem um diálogo com a filosofia dialética e com o marxismo. “No entanto, isso não significa que tenha aderido ao marxismo ou, mesmo, tenha incorporado em sua visão teórica de análise da questão pedagógica a perspectiva do marxismo” (SAVIANI, 2008, p. 331-332). Para esse autor, Freire utiliza de referências marxistas incidentalmente, apenas para reforçar aspectos da explanação levada a efeito por ele, sem compromisso com a perspectiva teórica: “Se algum conceito é apropriado, isso ocorre deslocando-o da concepção de origem e dissolvendo-o num outro referencial” (SAVIANI, 2008, p. 332). Mas que referencial seria esse? Para Saviani permanece sendo a filosofia personalista na versão política do solidarismo cristão, e acrescenta: “[...] em Paulo Freire o solidarismo assume as conotações próprias do radicalismo católico que desembocou na corrente denomi-

nada 'teologia da libertação'. Poderíamos mesmo considerar que a pedagogia libertadora de Freire é o correlato, em educação, da 'teologia da libertação' (SAVIANI, 2008, p. 333).

Sobre a relação de Paulo Freire com o marxismo, lancemos mão de um trecho da conversa que o educador pernambucano estabeleceu com Adriano Nogueira e Demerval Saviani em 1996:

[...] Veja que interessante. Perguntaram-me, recentemente, num debate: "Paulo, tu te definirias como sendo marxista?". E eu comentava: "Eu lhes digo que, por respeito a Marx, eu não me defino marxista". *Um teórico que aceite algum a priori da História ou na História não é marxista*; e eu dizia, ironizando, que este teórico corre o risco de, encontrando-se com Marx em algum pós-vida, ouvir dele, Marx: "Meu amigo, você está equivocado a respeito de minha contribuição teórica". Igualmente, se eu aceito Deus como a priori e não admito ouvir perguntas a questões sobre: como é este deus? Como ele age? Ele é homem, é mulher ou é um fluido? Ele mora aqui ou acolá?... *Se eu não souber explicitar isso historicamente eu não estarei sendo marxista*. Mesmo sobre a natureza do homem, ele não existe como a priori. Ou seja: eu sou homem porque me fiz e ainda me faço homem; inexistente algo no meu "ser homem" que se constitui fora da história. Nós que nos fazemos homens e mulheres por meio da experiência. Agora, reflitam comigo, meus amigos, penso que isto (de não aceitar a priori) *não significa que eu desvalorize a contribuição de Marx. Ele não é apenas moda. Justamente porque é a análise dele que me permite desmontar criticamente essa concepção neoliberal que está aí, na pós-modernidade* (SAVIANI, 2010, p. 9-10, grifo nosso).

A afirmação de Freire indica que está situado na concepção idealista, pois defende a existência de Deus, reconhecendo um *a priori* histórico que determina sua visão de mundo. "O idealismo metafísico vê a realidade como constituída, ou dependente, do espírito (finito ou infinito) ou de ideias (particulares ou transcendentales)" (BOTTMORE, 2001, p. 183 apud ZANELLA, 2007, p. 105), assim contrapõe-se a filosofia materialista histórica, que advoga que a natureza é o fator primeiro e o espírito o fator secundário, pois a realidade concreta material precede o pensamento e não o contrário².

2 Ver a VIII Tese sobre Feuerbach em que Marx afirma: "Toda vida social é essencialmente

Nessa direção, ao discutir a sociedade brasileira a partir da “teoria do trânsito”, Freire adverte que a transição extrapola a mudança da consciência dos homens em sua expressão intelectual, assim como está além das transformações estruturais da sociedade. Para ele, está vinculada à transcendência dos homens. Mas o que seria a transcendência? “A transcendência está também na raiz de sua finitude [do homem]. Na consciência que tem dessa finitude. Do ser inacabado que é e cuja plenitude se acha na ligação com seu Criador. Ligação que, pela própria essência, jamais será de dominação ou de domesticação, mas sempre de libertação” (FREIRE, 2011, p. 56). Isso mostra que, apesar da pedagogia libertadora (PL) ser uma expressão da pedagogia humanista moderna assentada no pensamento existencialista, que apregoa que os homens estão sempre sendo, se formando em uma existência não estática e, por isso mesmo, precisam se comprometer, decidir e escolher em colaboração com os outros homens (GADOTTI, 2003, p. 160), reconhece a essência dada *a priori* pelo divino (Criador).

Por isso, para a PL o homem possui uma natureza divina, isto é, uma essência divina e, ao mesmo tempo, é existencialista. Vejamos:

Por isso mesmo é que *os homens estão sendo*, como seres inacabados, inconclusos, em e com uma realidade que, sendo histórica também, é igualmente inacabada. [...] Daí que seja a educação um quefazer permanente. Permanente na razão da inconclusão dos homens e do devir da realidade. [...] Este movimento de busca, porém, só se justifica na medida em que se dirige ao ser mais, à humanização dos homens. *E esta [...] é sua vocação histórica, contra-ditada pela desumanização que, não sendo vocação, é viabilidade, constatável na história* (FREIRE, 2005, p. 83-86, grifo nosso).

É evidente que, para Freire, os homens como indivíduos expressam a materialização da inteligência divina, isto é, existe uma natureza humana dada pela sua ligação com o criador que está presente em todos os homens. Essa inteligência é que possibilita a humanização como “vocação histórica”. Cumprir a “vocação histórica” dos homens é levar a cabo a ação do “ser mais” no processo de humanização. Portanto, os indivíduos inconclusos, à medida que se fazem como homens, devem

prática. Todos os mistérios que levam a teoria para o misticismo encontram sua solução racional na práxis humana e na compreensão dessa práxis” (MARX, 2006, p. 113).

transcender, se aproximar, enquanto se aprimoram, da inteligência divina. Essa é, sem dúvida, uma evidência do idealismo cristão.

Nesse sentido, o personalismo cristão que orienta a PL, se difere do existencialismo ateu, pois para esse “[...] o homem é absoluto, não havendo nada de espiritual acima dele. Por determinadas condições biológicas, a sua existência precede a essência, o que significa que a criatura humana chega ao mundo apenas biologicamente e só depois, através da convivência, adquire uma essência humana determinada” (GADOTTI, 2003, p. 161).

O existencialismo cristão de Freire encontra apoio nas obras de Karl Jaspers, Erich Fromm, Gabriel Marcel, Jacques Maritain e Emmanuel Mounier, o que indica a adesão de Paulo Freire à fenomenologia existencial, confirmada pelo método libertador, já que “o método filosófico do existencialismo, tanto cristão, quanto ateu, é o método fenomenológico” (ZANELLA, 2007, p. 108). Mas quais as implicações epistemológicas dessa filosofia na PL?

Para Gadotti (2003), a fenomenologia se preocupa com o que aparece e com o que está escondido nas aparências, buscando descrever e interpretar os fenômenos, os processos e as coisas pelo que eles são reconhecendo que “toda compreensão é uma relação vital do intérprete com a coisa mesma” (GADOTTI, 2003, p. 160). Assim, o reconhecimento da realidade na fenomenologia confere predominância à consciência do sujeito que empreende o ato cognoscente, pois a realidade está condicionada à consciência pré-existente, uma vez que a essência dos objetos não tem existência fora do ato de consciência. Em vista disso, mostra-se idealista, pois não reconhece a existência da realidade separada do sujeito, como propõe o realismo filosófico.

Na fenomenologia a consciência passa a ser doadora de sentido, enquanto os objetos concretos são receptores de sentido, por isso não aceita a realidade fora da interpretação dos sujeitos. “Isto que chamamos realidade não é o mundo aí, o si mesmo, mas aquilo que aparece à consciência: a realidade não é coisa, mas fenômeno” (GALLO, 1991 apud ZANELLA, 2007, p. 109) e o fenômeno nada mais é do que a consciência “enquanto fluxo temporal de vivências cuja particularidade é a imanência e a capacidade de outorgar significado às coisas exteriores” (CHAUI, 1992, p. 7).

Ancorando-se na fenomenologia, Freire (2005, p. 81, grifo nosso), na obra *Pedagogia do oprimido*, adverte:

A consciência e o mundo se dão ao mesmo tempo: exterior por essência à consciência, o mundo é, por essência, relativo a ela.

Por isto é que, certa vez, num dos “círculos de cultura” do trabalho que se realiza no Chile, um camponês, a quem a concepção bancária classificaria de “ignorante absoluto”, declarou, enquanto discutia, através de uma “codificação”, o conceito antropológico de cultura: “Descubro agora que não há mundo sem homem”. E quando o educador lhe disse: “Admitamos, absurdamente, que todos os homens do mundo morressem, mas ficasse a terra, ficassem as árvores, os pássaros, os animais, os rios, o mar, as estrelas, não seria tudo isso mundo?”

“Não!”, respondeu enfático, “faltaria quem dissesse isto é mundo”. O camponês quis dizer, exatamente, que faltaria a consciência do mundo que, necessariamente, implica o mundo da consciência.

É indiscutível que para a fenomenologia a “consciência e o objeto não são, com efeito, duas entidades separadas na natureza, que se trataria, em seguida, de pôr em relação, mas consciência e objeto se definem respectivamente a partir desta correlação” (DARTIGUES, 2008, p. 19), ou seja, se consciência é sempre consciência de alguma coisa e o objeto é objeto para a consciência, seria impensável a fuga dessa correlação, já que fora dela não haveria nem consciência nem objeto. Consequentemente, o critério de verdade na fenomenologia não se encontra nem no objeto nem no sujeito que busca conhecê-lo. A verdade está na relação da consciência com o objeto, isto é, é construído pelo “ato de consciência fundante de sentido” (GALLO, 1991, apud ZANELLA, 2007, p. 108).

Ocorre que ao atribuir a verdade à relação da consciência com o objeto, quer dizer, a consciência fundante de sentido, acaba por priorizar como critério de verdade a consciência do sujeito que intui sobre o objeto e a encarar o objeto como se apresenta de imediato ao próprio sujeito, em sua manifestação empírica e não concreta. Desse modo, estudar a realidade, na PL, é estudar o pensar dos sujeitos sobre o mundo, ou ainda, o modo como os homens enxergam e pronunciam o mundo.

Por isso o diálogo é a essência da PL, pois o mundo é um fenômeno intersubjetivo; e, se a problematização ocorre no encontro de duas ou mais consciências mediatizadas pelo mundo, “Parece ser pos-

sível realizar o processo de reflexão que problematiza o pensar sem a mediação da teoria, pois não se trata de investigar a realidade objetiva no sentido do realismo filosófico, mas de problematizar a realidade enquanto o pensar do sujeito sobre a mesma” (ZANELLA, 2007, p. 111). Nesse sentido, a fenomenologia difere substantivamente do materialismo histórico.

Analisemos o indicado por Freire (2005, p. 82):

Na medida em que os homens, simultaneamente refletindo sobre si e sobre o mundo, vão aumentando o campo de sua percepção, vão também dirigindo sua mirada apercebidos que, até então, ainda que presentes ao que Husserl chama de visões de fundo, não se destacavam, não estavam postos por si.

Desta forma, nas suas visões de fundo, vão destacando percebidos e voltando sua reflexão sobre eles.

O que antes já existia como objetividade, mas não era percebido em suas implicações mais profundas e, às vezes, nem sequer era percebido, se destaca e assume o caráter de problema, portanto, de desafio.

A partir deste momento, o percebido destacado já é objeto de admiração dos homens, e, como tal, de sua ação e de seu conhecimento.

Fica claro que para PL o ato cognoscente se dá na relação dialógica entre professor e aluno mediatizados pelo mundo. Ambos contemplam o mundo (objeto) e partilham entre si o modo como ele é captado na individualidade subjetiva, daí que o mundo constituído do diálogo seja um fenômeno intersubjetivo, porque considera a consciência dos dois sujeitos cognoscentes. É nesse sentido que Freire adverte que não existe saber superior e saber inferior, mas saberes diferentes que se completam na comunhão, colocando, assim, professor e aluno em uma relação de igualdade. Posto isso, podemos afirmar que o mundo expresso na relação intersubjetiva corresponde ao fenômeno que, por sua vez, como indicamos anteriormente, é, para PL, a própria realidade. Por essa razão, estudar a realidade é estudar o pensar dos homens sobre a realidade, o que indica que a PL é coerente com o método fenomenológico.

Ocorre que, se considerarmos o afirmado anteriormente, temos de encarar que, para Freire, existem inúmeras realidades, dado que o modo de contemplação dos sujeitos que se completam no diálogo e na vivência se altera de acordo com o lugar que ocupam na ordem societária. Assim, deveria existir uma realidade dos oprimidos e outra

dos opressores, por exemplo; o que não ocorre no sentido do realismo filosófico. Ou seja, o método de compreensão da PL está centrado no sujeito, o que não lhe permite analisar a realidade como totalidade dialética, logo, o pluralismo de realidades é uma expressão da concepção da ciência idealista.

Freire destaca o ato de “perceber” o mundo, senti-lo, para então, numa relação dialógica, compreendê-lo. A partir disso, podemos inferir que, para a PL, na qual o conteúdo é a percepção de mundo constituída pelos indivíduos (realidade para a fenomenologia), o sentir se identifica com o saber. Não que haja negação do saber cientificamente elaborado, mas é como se esse estivesse subordinado ao sentir. Talvez esse seja o limite da filosofia da educação libertadora, pois há uma relativização do saber objetivo, como se sua apreensão, que possibilita o domínio da natureza e a produção da vida humana, ficasse em segundo plano, o que, no nosso entendimento, impossibilita a transformação da realidade concreta.

A PL pressupõe que a problematização da percepção da realidade empírica leva à *práxis* transformadora. Daí advertimos que a dialética é uma dialética idealista, ou ainda, como advoga Saviani, sinônimo de diálogo, e a *práxis* é uma *práxis* das consciências, porque o objeto de transformação é a consciência dos indivíduos: “a educação [leia-se conscientização] não transforma o mundo, a educação muda as pessoas, as pessoas transformam o mundo”.

Zitkoski (2016) reconhece o fato de que a dialética freireana se identifica com diálogo, referindo-se a ela como “dialética-dialógica”. Para esse autor, a dialética na PL se resume a “problematizar o mundo através do diálogo crítico e transformador de culturas”, uma vez que o próprio diálogo, em sua autenticidade, “[...] nutre-se pela abertura ao outro, oportunizando, assim, a revelação do novo na história” (ZITKOSKI, 2016, p. 115). Em vista disso, a dialética, bem como a *práxis*, na PL, nada tem com as categorias homônimas da teoria marxista. Zitkoski assume as diferenças ao afirmar que a dialética em Freire não encontra o mesmo sentido que em Hegel e, inclusive, em Marx, afirmando, no nosso entendimento de forma equivocada, que o educador pernambucano supera o precursor do materialismo histórico dialético.

Em Freire há visão dialética diferenciada em relação à tradição moderna [...]. Freire retoma a dialética em suas origens gregas e nos coloca a relação entre dialética e diálogo conferindo, assim, novos fundamentos

que superem a clássica tríade inaugurada pela modernidade ocidental [...]. O que Freire expressa de novo em sua concepção dialética é a compreensão da história e do papel/importância da subjetividade humana na construção do mundo socialmente estruturado. *Um momento histórico posterior é algo novo, que jamais poderá ser predeterminado e/ou domesticado pelos momentos que antecedem*, pois o futuro da história é algo a ser construído por nossa inserção no mundo. Ou seja, enquanto *na tríade dialética clássica a tendência natural do processo é reforçar a tese (afirmação) em detrimento da antítese (negação), enfraquecendo a contradição por intermédio da eliminação das contingências*, na dialética de Freire há predominância de uma sobre a outra [...] (ZITKOSKI, 2016, p. 116, grifo nosso).

O engano de Zitkoski não está relacionado ao reconhecimento da ênfase que confere a PL à subjetividade, mas a não compreensão da dialética materialista histórica, que caracteriza de “determinista e negadora da individualidade”, subvertendo seu reconhecimento do caráter histórico e material do gênero humano. Também discordamos desse autor por acreditarmos que o pensamento dialético de Freire encontra forte influência da dialética idealista hegeliana, constituindo-se num processo histórico de evolução das ideias que, no nosso entendimento, não necessariamente implica uma ação prática genuinamente transformadora, pois sua pedagogia está ancorada na fenomenologia. Esses fatores nos possibilitam compreender os limites da *práxis*, pois esse conceito, na PL, está intimamente ligado aos conceitos de dialogicidade, ação-reflexão e educação libertadora (ROSSATO, 2016, p. 325).

Vejamos: “*ao defendermos um permanente esforço de reflexão dos oprimidos sobre suas condições concretas*, não estamos pretendendo um jogo divertido em nível puramente intelectual. Estamos convencidos, pelo contrário, *de que a reflexão, se realmente reflexão, conduz a prática*” (FREIRE, 2005, p. 59, grifo nosso). Mas o que seriam as condições concretas para Freire? Freire utiliza a expressão “concreta” como sinônima de “empírica”, desejando se referir às condições objetivas, mas como, para fenomenologia, a realidade objetiva é subjetiva ao mesmo tempo, pois se manifesta como fenômeno presente na consciência, a *práxis* transformadora se dá também no âmbito da consciência. Por isso a *práxis*, na PL, que é entendida como “[...] estreita relação que se estabelece entre um modo de interpretar a realidade e a vida e a con-

sequente prática que decorre desta compreensão” (ROSSATO, 2016, p. 325) não pode ser identificada com a práxis materialista histórica, pois na PL o “modo de interpretar a realidade e a vida” é, evidentemente, subjetiva e idealista, agindo no âmbito das consciências, da pronúncia do mundo.

Disso resulta reconhecermos, conforme Rossato (2016), que a *práxis* no ideário libertador “é a ação consciente que conduz um discurso sobre a realidade”, ou seja, a *práxis* se dá na nova forma de enunciar o mundo do sujeito consciente. Defendemos que não há incoerência da *práxis* como categoria na filosofia de Freire, pois o que a orienta epistemologicamente é a fenomenologia. Isto é, se na fenomenologia a realidade é o modo como sujeito interpreta o mundo e o pronuncia; a *práxis* como ação transformadora da realidade se dá no prisma da contemplação e do discurso, dito de outro modo, a *práxis* na fenomenologia transforma a visão de mundo e o discurso sobre o mundo, não a realidade no sentido do realismo filosófico.

No entanto, suponhamos, a partir do que foi exposto, que o aumento quantitativo do “percebido” (sentido), das “visões de fundo”, e suas problematizações desencadeiem o processo de conscientização. Ainda assim, como transformar a realidade (no sentido do realismo) sem o conhecimento das leis objetivas do real? Ou seja, o sentir sem o saber seria suficiente para transformação efetiva da realidade concreta? Acreditamos que não. Por conseguinte, defendemos a articulação dialética entre o sentir e o saber como superação dos extremos para conquista da unidade.

O método libertador

Freire, ao expor seu método didático-pedagógico, denuncia o antagonismo existente entre a educação tradicional (autoritária) e a sociedade que se pretendia construir (participativa). Em função disso, advoga que a prática educativa deveria ser democrática, amorosa e dialógica; e que a educação libertadora se desenvolveria a partir de processos participativos e que a conscientização popular iniciaria com a problematização da realidade imediata dos educandos. Essa conscientização, resultado da educação “crítica e criticizadora”, contribuiria potencialmente para politização e integração dos homens na “sociedade de trânsito” à medida que ocorresse “com o povo” e não “para o povo”.

Freire (2001, p. 133), ao mencionar sua experiência na educação de adultos em áreas proletárias e subproletárias, afirma que desde o início de sua carreira docente e, posteriormente, no Movimento de Cultura Popular do Recife, se perguntava como poderia organizar um método ativo, tal como utilizava na análise da realidade brasileira junto aos homens e mulheres da periferia da capital pernambucana, para alfabetização de adultos. Na verdade, tratava-se da vontade de conciliar a análise da conjuntura social ao processo de alfabetização.

O que se mostrava, de início, como vontade, acaba por se tornar um elemento axiomático nas obras freireanas. Fundamentando-se no livro *Libertad y planificación*, de Karl Mannheim, defendia que à medida que se generalizavam os processos democráticos nas sociedades, tornava-se cada vez mais difícil deixar as massas permanecerem em estado de ignorância. Ocorre que o que denomina ignorância, na obra de Mannheim, e, como resultado, também na sua, não se reduz ao analfabetismo, estende-se à inexperiência de participação crítica. Desse modo, a conscientização popular deveria estar associada à alfabetização³:

Desde logo, afastáramos qualquer hipótese de uma alfabetização pura e mecânica. Desde logo, pensávamos a alfabetização do homem brasileiro, em posição de tomada de consciência, na emersão que fizera no processo de nossa realidade. Num trabalho em que tentássemos a promoção da ingenuidade em criticidade, ao mesmo tempo em que alfabetizássemos (FREIRE, 2011, p. 136).

O método de Freire, nas suas primeiras expressões, é um método de conscientização-alfabetização. Contudo, já ao término da sua descrição em Educação como prática de liberdade, anuncia a pretensão de estendê-lo a outros ciclos da educação. Isso se torna mais evidente na obra Pedagogia do Oprimido, em que continua e aprofunda sua sistematização didático-pedagógica. Apesar disso, a transposição do método a disciplinas presentes na educação escolar, tais como história, geografia

³ A conscientização é o critério de importância no método libertador, pois, como evidenciaremos ao longo do texto, a leitura crítica do mundo, para Freire, deve preceder a leitura da palavra. Isso não implica dizer que a conscientização ocorra cabalmente durante os primeiros diálogos relativos às condições existenciais, pelo contrário, ela supostamente se consolida nas etapas educacionais que se seguem à alfabetização. Assim, a superação da ignorância ganha, nas obras subsequentes, outra conotação, isto é, pressupõe avanço na sistematização do conhecimento da realidade a partir do diálogo. Ver Freire (2011, 2005).

e literatura, não foi objeto de dedicação do autor, sendo desenvolvida ao longo dos últimos cinquenta anos por pesquisadores que pretenderam se filiar à PL.

Sobre a difusão e expansão do método para além do letramento, assevera Freire, em 1965:

É claro que não podíamos nos satisfazer, e já o dissemos, com a alfabetização apenas, ainda que não puramente mecânica. Pensávamos, assim, nas etapas posteriores à alfabetização, dentro do mesmo espírito de uma *pedagogia da comunicação*. Etapas que *variariam somente quanto à formação curricular* (FREIRE, 2011, p. 157, grifo nosso).

Por esses motivos, ao apresentarmos o método utilizado pela PL, nos valeremos - dos exemplos que correspondem à alfabetização e que nos foram fornecidos pelas obras de autoria do professor Paulo Freire⁴. Não obstante, salientamos que a mesma orientação metodológica pode ser aplicada aos outros estágios do processo de ensino-aprendizagem quando pautados pela pedagogia das consciências.

A exposição do método será realizada pela análise da *forma* e do *conteúdo*. A forma está relacionada às questões *metodológicas* e aos procedimentos *técnicos*, sendo que os aspectos metodológicos dizem respeito à sua orientação analítico-sintética, à relação dialógica e à sua investigação psicossociológica; enquanto os procedimentos técnicos correspondem às situações existenciais empregadas na problematização e identificadas na redução, codificação e descodificação. Já o *conteúdo* concerne ao conceito antropológico de cultura e as palavras geradoras.

A elaboração e execução do método comportam cinco fases que serão evidenciadas nesta explanação. São elas: 1. Levantamento do universo vocabular dos grupos com quem se trabalhará; 2. Escolha das palavras, selecionadas do universo vocabular pesquisado; 3. Criação de situações existenciais típicas do grupo com que se vai trabalhar; 4. Elaboração de fichas-roteiro, que auxiliem os coordenadores de debate em

⁴ A obra em que se dedica especificamente à alfabetização é Educação como prática de liberdade (2011), contudo, considerando a declaração de José Eustáquio Romão (2002), em que afirma que Freire reescreveu, ao longo de sua vida, o mesmo livro, buscando atualizá-lo de acordo com o contexto contemporâneo (2002), lançaremos notas articulando a alfabetização às sistematizações expressas em Pedagogia do Oprimido (2005) a fim de incorporar e distinguir conceitos caros ao método libertador.

seu trabalho; 5. Feitura de fichas com a decomposição das famílias fonêmicas correspondentes aos vocábulos geradores.

Primeiramente, é preciso apontar que a atenção de Freire volta-se para a inserção do povo na ordem democrática, de modo que tenha condições de compreender, opinar e agir em direção às melhorias de suas condições existenciais, transformando a realidade a partir da sua comunidade. A emersão popular, expressa no desenvolvimento da sociedade brasileira, contaria com o auxílio da educação, que seria capaz de promover o movimento da transitividade ingênua a transitividade crítica, evitando a massificação (FREIRE, 2011, p. 140). Consequentemente, a atividade educativa postulada por Freire seria libertadora, porque possibilitaria a autonomia popular diante do mandonismo da elite.

Sobre a educação libertadora e a inserção dos homens no processo democrático, advertia Freire no discurso de encerramento da campanha de alfabetização em Angicos:

Podemos através da educação apanhá-lo [o povo] num estado que eu chamaria a emersão do povo no processo histórico de que ele estava imerso até pouco tempo atrás quando não havia povo no sentido sociológico, e nós éramos sobretudo sociedade fechada. O que se está podendo conseguir fazer com uma educação desta é apanhar este povo que está emerso, este povo que existe hoje, este povo que faz greve, este povo que dá posse a um presidente da república [...], este povo que é sujeito de sua história. O que nós estamos podendo fazer com uma educação desta, corajosa, uma educação que não é tímida, porque não é possível timidez num país que está em trânsito como está o Brasil hoje. O que a educação está podendo fazer é pegar este povo emerso e inserir no processo histórico. *Inseri-lo quer dizer proporcionar a ele oportunidade em que ele se faça agente de sua história, em que ele se faça sujeito de sua história* (FREIRE, 2017).

Essa educação libertadora, na concepção de Freire, é decorrente de um método ativo e dialógico, que exige a modificação do conteúdo programático, por isso buscou um método que “fosse também instrumento do educando, e não só do educador, e que identificasse o conteúdo da aprendizagem com o processo mesmo de aprendizagem” (FREIRE, 2011, p. 146). Ocorre que na tentativa de identificar o conteúdo a ser

aprendido com o processo de ensino-aprendizagem, acaba por enfatizar o processo, ficando o conteúdo em segundo plano.

Para o educador, o elemento indispensável à identificação do conteúdo ao processo de aprendizagem é o diálogo. O diálogo destaca-se na PL, não somente por se opor ao antidiálogo, característico da pedagogia tradicional (educação bancária) duramente criticada por Freire, mas, porque, ancorado na fenomenologia e no existencialismo cristão, acredita que da comunicação entre os sujeitos “nasce a matriz crítica que gera criticidade” (FREIRE, 2011, p. 141).

Apoiando-se em Jaspers, afirma que o diálogo “nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé [...]. E quando dois polos do diálogo se ligam com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo” (FREIRE, 2011, p. 141). Por essa razão advoga que o professor deve ter uma relação amorosa e humilde com os homens do povo, visto que se a relação não for amorosa e se não dispuser de humildade, não haverá “comunhão” entre as partes; comunhão essa necessária ao estabelecimento da confiança entre os atores do processo de ensino-aprendizagem. É preciso, portanto, que o povo confie no professor, e que o professor acredite na massa, uma vez que a descrença e o desdenho presumem ignorância e agem como impeditivos a conscientização popular (FREIRE, 2005, p. 91-94). Em vista disso, Freire reitera ao longo dos textos que o amor, a humildade e a confiança garantem a dialogicidade da relação pedagógica.

Ao relatar a experiência na campanha de alfabetização de adultos em Angicos no ano de 1963, quando coordenador do Serviço de Extensão Cultural da Universidade Federal de Pernambuco, afirma em relação ao grupo que coordenava: “sempre confiávamos no povo. Sempre rejeitáramos fórmulas doadas. Sempre acreditáramos que tínhamos algo a permutar com ele, nunca exclusivamente a oferecer-lhe” (FREIRE, 2011, p. 134).

Com tal declaração, indica o antagonismo existente entre a PL e a pedagogia tradicional (FREIRE, 2005, p. 65). A educação tradicional, segundo ele, seria verticalizada, estabelecida por comunicados, uma vez que o professor dissertaria sobre um tema previamente determinado sem levar em consideração o pensamento e a realidade dos alunos, “depositando-os” em suas consciências.

Para o ideário libertador, na educação tradicional, o professor é sujeito e o aluno objeto; o primeiro pensa, enquanto o segundo repro-

duz; o professor é aquele que sabe e o aluno aquele que tudo ignora. Assim, a educação tradicional seria expressão de “reificação dos homens” e a negação da sua condição de “ser mais” (FREIRE, 2005, p. 71).

Sobre o caráter acríptico dos métodos tradicionais, Freire assevera:

Quanto mais se exercitem os educandos no arquivamento dos depósitos que lhes são feitos, tanto menos desenvolverão em si a consciência crítica de que resulta a sua inserção no mundo como transformadores dele (FREIRE, 2005, p. 68).

Dáí retira o argumento de que a educação tradicional, por legitimar as relações estabelecidas e impedir a ação dos oprimidos, é uma atividade opressora que retifica o status quo, enquanto a libertadora, por possibilitar a problematização do mundo e das consciências, reforça a mudança. A pedagogia tradicional não estabeleceria integração com a realidade e por isso não comunicaria, mas promoveria comunicados por meio de um verbalismo vazio, fatalista e quietista, não tendo compromisso com os homens, tendendo a tornar inócuo seu “potencial transitivo histórico”, reforçando a consciência ingênua (FREIRE, 2011, p. 125).

O diálogo na PL supostamente reforça a mudança, porque é o elemento que possibilita a conscientização que resulta na ação transformadora. É o que Freire nomeia “palavras verdadeiras”, isto é, a reflexão e ação para pronunciar o mundo e modificá-lo. “Diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu” (FREIRE, 2005, p. 91). É do verdadeiro diálogo, esse encontro das consciências, que advêm à educação criticizadora que reforça a “palavra-ação”⁵.

O neologismo freireano deve-se à compreensão de que o encontro de consciências possibilita a “transcendência”, isto é, a chegada à consciência crítica que implica pronunciamentos e ações igualmente críticas.

5 Tanto palavra-ação, ou palavração, quanto palavra verdadeira, são, em Freire, sinônimos de diálogo, uma vez que esse educador distingue comunicação (reciprocidade entre os sujeitos) de comunicado (doação de um para o outro). Para ele o diálogo implica, necessariamente, a possibilidade de pronunciar o mundo criticamente, e essa pronúncia crítica pressupõe uma ação crítica (FREIRE, 2005, p. 89). Em função disso, equaliza palavra-ação com práxis, o que o leva a defender uma práxis das consciências, dialógica. Corrobora com nossa afirmação o testemunho do professor Ernani Maria Fiori no prefácio da 47ª edição de Pedagogia do oprimido: “A palavra, como comportamento humano, significante do mundo, não designa apenas coisas, transforma-as; não é só pensamento, é práxis” (FREIRE, 2005, p. 19). Desse modo o conceito de práxis expresso acima destoa, substantivamente, da práxis marxiana.

[...] toda compreensão de algo corresponde, cedo ou tarde, uma ação. Captado um desafio, compreendido, admitidas as hipóteses de resposta, o homem age. A natureza da ação corresponde à natureza da compreensão. Se a compreensão é crítica ou preponderantemente crítica, a ação também o será (FREIRE, 2011, p. 139).

Ocorre que, para teoria pedagógica em questão, o diálogo entre os homens se dá a partir do conhecimento de mundo que resulta da captação dos fenômenos da realidade empírica⁶ e é expresso pela linguagem. Consequentemente, afirma que não é preciso ser alfabetizado para captar os dados da realidade, basta ser homem. “Daí que não haja ignorância absoluta, nem sabedoria absoluta” (FREIRE, 2011, p. 137), porque o diálogo é o lugar de encontro e “neste lugar de encontro, não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens que, em comum, buscam saber mais” (FREIRE, 2005, p. 93).

Em função do que foi anteriormente apresentado, e seguindo a lógica antitética que marca suas obras, Freire presume estar superando a “contradição educador-educando”, ao colocar em relação de igualdade os dois atores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem⁷. Por esse motivo, utiliza o termo “coordenador de debates” em lugar de professor, por acreditar que o último expressa tradições fortemente “doadoras”. Para ele, o papel do educador é, fundamentalmente, dialogar com o educando sobre as situações concretas, oferecendo-lhe simplesmente os instrumentos com que ele aprende (FREIRE, 2011, p. 146). Cunha, ainda, o termo “participante de grupo” em lugar de aluno, devido à “tradição passiva” que o vocábulo poderia denotar (FREIRE, 2011, p. 135).

São também frequentes o uso das expressões “educando-educador” e “educador-educando” tencionando a alusão de que os dois sujeitos

6 Utilizamos o termo realidade empírica reconhecendo o movimento do empírico ao concreto mediado pelo abstrato. Na obra de Freire, contudo, utiliza-se “realidade empírica” e “realidade concreta” como sinônimos.

7 “Nós superamos a escola pelo que chamamos círculo de cultura, superamos o professor pelo que chamamos de coordenador de debates, superamos o aluno pelo que chamamos de participante de grupo, superamos a aula pelo diálogo, superamos o programa acadêmico por situações sociológicas desafiadoras que nós pomos diante dos grupos com que nós provocamos e arrancamos uma sabedoria que existe e que é esta sabedoria opinativa e existencial do povo” (2017).

devem conjugar sua ação cognoscente sobre o mesmo objeto cognoscível, fundando-se, igualmente, na reciprocidade da ação (FREIRE, 2005, p. 116).

Cabe destacarmos que Freire, apoiando-se na Escola Nova, trata de retirar a centralidade do professor da ação educativa e, para isso, advoga a igualdade entre os sujeitos que passam a aprender em comum. A questão é que ao tentar igualar a ação do professor e do aluno sobre o objeto cognoscente acaba por canalizar a atenção para o aluno. A atuação do professor passa, assim, a deslocar-se para o processo de aprendizagem e o estudo do meio na intenção de facilitar a conscientização do discente.

Posto isso, o diálogo entre o professor e o aluno inicia na escolha do conteúdo programático, isto é, do conceito antropológico de cultura, das palavras geradoras e dos temas geradores. Cabe, todavia, traçar a distinção entre palavra geradora e tema gerador. “Se, na etapa da alfabetização, a educação problematizadora e da comunicação busca e investiga a ‘palavra geradora’, na pós-alfabetização, busca e investiga o tema gerador” (FREIRE, 2005, p. 119), porém se o plano de educação (conscientização) estiver destinado a uma área que revele alto número de analfabetos, caberá às lideranças realizar uma investigação que indique tanto palavras quanto temas geradores⁸.

Se o diálogo inicia na escolha do conteúdo programático, a escolha do conteúdo, portanto, só é possível com a imersão do professor no ambiente em que vivem os alunos a partir da investigação psicossociológica, que ocorre na primeira fase do método, o levantamento do universo vocabular do grupo que se trabalhará.

Esse primeiro momento é marcado pelo contato informal dos coordenadores de debates com a população. Transitando entre eles, conversando sobre suas frustrações, necessidades, expectativas, descrenças e esperanças tomariam nota de sua linguagem e de seus sentimentos, bem como do desenvolvimento de suas atividades produtivas. Para isso, seria preciso que os visitassem em horas de trabalho; que assistissem suas reuniões em associações populares, observando o procedimento dos participantes, a linguagem usada; o papel das mulheres e dos jovens da comunidade. Seria “indispensável que os visitassem em horas de lazer; que presenciassem os habitantes em suas horas esportivas; que

⁸ Nesta explicitação utilizaremos o exemplo das palavras geradoras, já que nos propomos a expor o método na experiência da alfabetização.

conversassem com as pessoas em suas casas, registrando manifestações em torno das relações marido-mulher, pais-filhos” (FREIRE, 2005, p. 122). A intenção seria de que se aproximassem ao máximo das classes populares para melhor compreendê-las, desvelando, assim, sua visão de mundo e apreendendo os vocábulos mais carregados de sentido existencial e, por isso mesmo, maior valor emocional. As palavras-geradoras deveriam resultar desse levantamento e não de uma seleção que fizessem, os professores, em seus respectivos gabinetes.

Desse diálogo originavam duas listas, uma do universo vocabular e outra lista de sentenças, que dizem respeito às expressões mais usadas, ou que mais chamavam a atenção dos entrevistadores por serem extremamente significativas, mostrando-se indispensáveis à compreensão da realidade existencial. Do universo vocabular retirariam as palavras-geradoras⁹ e, das sentenças¹⁰, motivações para discussão das situações-problema nos círculos de cultura.

A escolha das palavras, selecionadas do universo vocabular pesquisado, constitui-se a segunda fase do método. Essa seleção obedece a alguns critérios como: a riqueza fonêmica, as dificuldades fonéticas e “o teor pragmático da palavra, que implica uma maior pluralidade de engajamento da palavra numa dada realidade social” (FREIRE, 2011, p. 149). Destacamos que na etapa em questão também são designados os temas geradores, contudo, a formulação desses temas, identificados em um universo temático¹¹, só aparece como tal na obra Pedagogia do oprimido.

Os temas geradores surgem da reflexão a respeito das situações-problema de uma determinada unidade epocal, ou seja, do aprimoramento do que seria uma situação-problema em um contexto histórico-

9 Apresentamos as dezessete palavras geradoras escolhidas no universo vocabular pesquisado no Rio de Janeiro que se aplicariam também na Guanabara no início dos anos de 1960. São elas: favela, chuva, arado, terreno, comida, batuque, poço, bicicleta, trabalho, salário, profissão, governo, mangue, engenho, enxada, tijolo e riqueza (FREIRE, 2011, p. 183-188).

10 Freire oferece alguns exemplos de sentenças que foram coletadas no Brasil antes de ser exilado, tal como a de um sertanejo potiguar que afirmava que “janeiro em Angicos é duro de se viver, porque janeiro é cabra danado pra judiar de nós”. Ou, ainda, de uma analfabeta em Recife que disse: “quero aprender a ler e a escrever para deixar de ser sombra dos outros” (FREIRE, 2011, p. 147-148).

11 Freire usa com a mesma conotação o termo “temática significativa”. O universo temático se constitui da interação de um conjunto de temas significativos de uma época.

-conjuntural. Sobre a relação dos temas e a unidade epocal, assevera Freire (2005, p. 107):

Uma unidade epocal se caracteriza pelo conjunto de ideias, de concepções, esperanças, dúvidas, valores, desafios, em interação dialética com seus contrários, buscando plenitude. A representação concreta de muitas dessas idéias, destes valores, destas concepções e esperanças, como também aos obstáculos ao ser mais dos homens, constituem temas de uma época.

No diálogo com o povo as lideranças identificavam as representações de suas ideias que se constituíam em barreiras para o seu “ser mais”, isto é, que se apresentavam como impeditivos ao seu desenvolvimento, tornando-se temas geradores potenciais¹². Os temas revelados se tornavam objeto de discussão e análise nos círculos de cultura, onde, a partir do diálogo, a conscientização deveria levar as massas a romperem as barreiras previamente estabelecidas. Essa formulação ganha corpo a partir do diálogo com Jaspers e o isebiano Álvaro Vieira Pinto sobre as “situações-limite” (PINTO, 1960). Para o primeiro, essas situações se mostravam como entraves ao avanço dos homens e das sociedades, tendo como atributo o pessimismo; mas para o segundo, as situações-limite poderiam ser rompidas com “atitudes-limite”, o que lhe confere caráter otimista. Para Freire, a atitude-limite era a conscientização e a ação dos homens em direção à “transcendência”, ou seja, o “ser mais”. Por isso, a leitura do mundo deveria preceder a leitura da palavra, pois o entendimento das condições empíricas e imediatas dos homens no mundo teria maior importância na ação libertadora, ainda que a consciência não prescindisse do letramento. Nesse sentido, ao selecionarem as situações-problema e identificarem o universo temático estarão, as lideranças, encaminhando a terceira fase do método, a *criação de situações existenciais típicas do grupo com que se vai trabalhar*.

Junto das situações-problema, ou dos temas geradores, os coordenadores de debate listariam as palavras geradoras escolhidas na segunda

12 Chamamos a atenção para essa afirmação, pois acreditamos, assim como defendemos ao explicitar a fundamentação filosófico-epistemológica de Freire, que manifesta o caráter idealista da proposta, uma vez que não tem como objetivo da investigação temática a realidade concreta, mas a ideia que os sujeitos sociais têm dela, o discurso dos homens. Assim afirma Freire (2005, p. 101): “o que se pretende investigar, realmente, não são os homens, como se fossem peças anatômicas, mas seu pensamento-linguagem referido à realidade, os níveis de percepção desta realidade, a visão do mundo, em que se encontram envolvidos seus temas geradores”.

fase. As situações deveriam ser expostas em *slides*, ou cartazes e traduzirem as situações-problema captadas durante a investigação psicossociológica. O debate em torno das situações irá, “como as que se faz com as que nos dão o conceito antropológico de cultura, levar os grupos a se conscientizarem para que concomitantemente se alfabetizem” (FREIRE, 2001, p. 150).

Sobre as situações exibidas nos slides, Freire (2017) afirma:

São situações locais que abrem perspectiva, porém, para a análise de problemas nacionais e regionais. Nelas vão se colocando os vocábulos geradores, na gradação já referida, de suas dificuldades fonéticas. Uma palavra geradora tanto pode englobar uma situação toda quanto pode referir-se a um dos elementos da situação.

Nota-se que há interação e interdependência das fases do método anteriormente enunciadas, pois após a seleção das palavras geradoras (fase 2) e das situações existenciais (fase 3), que devem exprimir a temática significativa e possibilitar a discussão do conceito antropológico de cultura, exige-se articulação com a *elaboração das fichas-roteiro* (fase 4) e a *feitura de fichas com a decomposição das famílias fonêmicas correspondentes aos vocábulos geradores* (fase 5), isto é, as duas últimas fases decorrem, imediatamente, das anteriores.

Em sua execução prática isso implica dizer que a redução, codificação e descodificação tornam-se possíveis a partir da elaboração das fichas e das situações-problema. Vejamos: a partir da investigação psicossociológica, os professores selecionariam as situações típicas dos homens de uma determinada região e as “reduziriam” em uma imagem “codificada”. Essa imagem seria apresentada aos alunos nos círculos de cultura que se encarregariam junto aos coordenadores de debate de “descodificá-las”. Assim empreenderiam um debate sobre o *conceito antropológico de cultura* a partir do qual fariam a distinção entre o mundo da natureza e o mundo da cultura; da cultura iletrada e da cultura letrada; das diferenças faseológicas entre as sociedades humanas e as distinções ontológicas entre os seres vivos; problematizariam, ainda, a relação do homem com o mundo e a transformação da natureza pelo trabalho inteligente. Esse diálogo, de acordo com Freire, motiva os homens do povo que passam a compreender o conceito antropológico de cultura a partir de suas situações existenciais; sentem-se capazes de aprender, ou seja, começam aí, nos primeiros encontros, a se conscientizar e a transformar sua leitura de mundo como se fosse algo que já conhecessem. Como se já

o soubessem e o professor “estivesse apenas lhes refrescando a memória”, isto é, como se o professor não os ensinasse, como se o conhecimento¹³ já estivesse neles, sendo apenas parturejado pelo processo dialógico.

Freire assume essa postura ao afirmar que através do debate ia-se “arrancando quase que socraticamente” o que o grupo percebia da realidade. O educador defende que seu método não ocorre “em aula”, pois não haveria diretividade, mas uma “subversão legítima” decorrente dos anseios da própria população. Freire, em obras subsequentes, nos dá entender ter mudando de opinião sobre a não diretividade do método, reconhecendo que o posicionamento ético do educador comprometido com os trabalhadores presume compromisso com sua libertação, ou seja, supõe que deve advertir os homens do povo sobre o projeto de sociedade que é de seu interesse, embora insista na negação do dirigismo.

Destacamos que a escolha dos conteúdos também era baseada nos interesses dos alunos, evidenciando sua centralidade. Uma vez que na PL é indispensável o envolvimento e a motivação do grupo, o conteúdo deveria estar associado aos seus interesses imediatos. Conforme relata Freire, a partir de uma experiência com camponeses chilenos: “[os alunos] somente se interessavam pela discussão quando a codificação dizia respeito, diretamente, a aspectos concretos de suas necessidades sentidas” (FREIRE, 2005, p. 128). Cabe enfatizar que a pretensão da não diretividade e a exclusividade do povo na escolha dos temas discutidos são fortes em Educação como prática de liberdade, mas em Pedagogia do oprimido Freire apresenta a ideia dos “temas dobradiça”, contrariando a não diretividade e primazia do aluno na escolha da temática significativa. Assim adverte Freire (2005, p. 134):

[...] a equipe reconhecerá a necessidade de colocar alguns temas fundamentais que, não obstante, não foram sugeridos pelo povo, quando da investigação. A introdução destes temas, de necessidade comprovada, corresponde, inclusive, à dialogicidade da educação, de que tanto temos falado. Se a programação educativa é dialógica, isto significa o direito que também têm os educadores-educandos de participar dela, incluindo temas não sugeridos. A estes, por sua função, chamamos “temas dobradiça.”

13 Conhecimento aqui faz alusão à consciência de mundo e não ao conhecimento científico sistematizado.

Tomemos como exemplo a primeira situação codificada utilizada pelo grupo liderado pelo professor Paulo Freire, no Rio de Janeiro, no período que antecede ao golpe empresarial-militar de 1964, intitulada de *O homem no mundo e com o mundo. Natureza e cultura*. E que apresenta um homem trabalhando próximo a um poço (FREIRE, 2011, p. 161).

O debate da situação existencial procura apresentar o homem como um ser de relações, distinguindo o mundo da natureza e da cultura, apontando-o como criador por meio de perguntas simples, como: quem fez o poço? Por que o fez? Como o fez? Quando o fez? Assim, articulam os conceitos de necessidade e trabalho à transformação, exprimindo o conceito antropológico de cultura. Essas perguntas, à medida que vão sendo respondidas e problematizadas pelos participantes de grupo, vão descodificando a imagem codificada. A mesma lógica de codificação e descodificação é obedecida ao se tratar das palavras geradoras que, habitualmente, são imanentes às situações existenciais e aos temas geradores.

A codificação é a mediação entre o contexto real em que se dão os fatos, e o contexto teórico, em que são analisados os fatos, isto é, é o objeto sobre o qual os educadores e os educandos incidem sua reflexão. De acordo com Freire, “na medida em que apresentem situações existenciais, as codificações devem ser simples na sua complexidade e oferecer possibilidades plurais de análises na sua descodificação [...]; devem ser uma espécie de leque temático” (FREIRE, 2005, p. 126-127).

A descodificação, por sua vez, é o ato cognoscente realizado pelos sujeitos a partir do objeto cognoscível codificado. Durante a descodificação, a reflexão sobre o codificado, os indivíduos exteriorizam suas temáticas e manifestam sua visão de mundo, isto é, sua “consciência real”. A problematização que se desenrola na ação dialógica durante o ato descodificador é, para Freire, manifestação da emergência das consciências, pois, durante o processo, os homens passam a identificar a visão de mundo que tinham e que agora estariam a abandonar, porque constroem outras percepções. Esta é a expressão máxima da conscientização possível na ocasião. É o que, para usar uma expressão de Freire, pode-se chamar de superação da “consciência real” pela “consciência máxima possível” (FREIRE, 2005, p. 128).

A questão que nos colocamos, a partir do que explicitamos acima, é: até que ponto essa reflexão do conceito antropológico de cultura e dos temas geradores não se manifesta como uma problematização do empírico e do sensorial sem lançar mão do conhecimento elaborado?

Parece-nos que o desenvolvimento desse conhecimento (conscientização) se restringe a ampliação quantitativa, uma vez que são identificados elementos presentes nas relações sociais que antes não eram identificados pelo povo, mas faziam parte de seu conhecimento tácito. Nesse sentido, não se caminha muito além do senso comum, pois a preocupação não é com a apreensão do conhecimento científico em sua forma mais elaborada, mas evidenciar o que antes estava oculto.

Para entendermos como isso se dá na alfabetização, utilizamos como exemplo o círculo de cultura realizado na Guanabara, em que se lançou mão da imagem de uma favela e, conseqüentemente, a palavra geradora “favela”.

Analisada a situação existencial e debatidos os problemas da habitação, do vestuário, da alimentação, do saneamento, da educação e da saúde pública em uma favela, passou-se à visualização da palavra e sua descodificação a partir da decomposição das famílias fonêmicas (fase 5). Primeiro apresentava-se a palavra: favela. Posteriormente a palavra separada em suas sílabas: FA-VE-LA. Em seqüência as famílias fonêmicas, cada qual em um slide: FA-FE-FI-FO-FU (1° slide); VA-VE-VI-VO-VU (2° slide); LA-LE-LI-LO-LU (3° slide).

Por fim, em um último slide, eram exibidas as três famílias fonêmicas ao mesmo tempo, o que a professora Aurenice Cardoso (1963) chamou de “ficha da descoberta”. De acordo com Freire, este momento coroa o processo de alfabetização, pois através dele “fazendo a síntese, o homem descobre o mecanismo de formação vocabular numa língua silábica, como a portuguesa, que se faz por meio de combinações fonêmicas” (FREIRE, 2011, p. 152).

Nota-se que o método de Freire pode ser classificado como analítico-sintético. No momento em que estruturou seu método de alfabetização, os métodos eram habitualmente organizados em dois grupos, os métodos sintéticos e os analíticos. Os métodos sintéticos partiam das partes para o todo, isto é, primeiro ensinava-se as letras e as sílabas para depois realizarem a leitura da palavra e, em seguida, dos textos. Desse modo, aprendia-se os nomes das letras, sons e emissão dos sons correspondentes as letras, bem como as famílias silábicas e sua sonoridade para sem demora iniciar a leitura de sentenças (MORTATTI, 2006, p. 5).

Os métodos analíticos deveriam realizar o processo inverso, quer dizer, do todo para as partes que o constituía. Assim, o todo pode ser

entendido como palavras, texto ou sentenças das quais as análises em decomposição permitiam a alfabetização (MORTATTI, 2006, p. 6). Freire adverte que seu método é “ecclético” e abarca exatamente a síntese e a análise, apresentando-se junto a tendências “novas” como analítico-sintético (FREIRE, 2011, p. 153-154).

Considerações finais

Diante do que fora discutido, reafirmamos nossa defesa do caráter plural e democrático do ambiente escolar e acadêmico e nos solidarizamos com os professores e professoras de todo Brasil que, de uma maneira ou de outra, têm sofrido perseguição política e institucional entre os muros da escola e fora dela por se vincularem ao ideário pedagógico libertador.

Denunciamos o obscurantismo, o irracionalismo e o autoritarismo que tomaram conta da sociedade brasileira e vêm sendo referendados pelas políticas de governo neoliberais e neoconservadoras. A despeito disso, como evidenciamos ao longo do texto, acreditamos ser um equívoco a análise que considera a teoria pedagógica libertadora tributária do materialismo histórico-dialético, uma vez que Freire lança mão de referências marxistas em suas discussões sobre a sociedade e a condição dos oprimidos, mas os conceitos que retira das referências marxistas acabam por se dissolver, como nos lembra Saviani (2008) em outro referencial. Nesse sentido, sendo o método elemento fundamental, a PL não pode ser encarada como marxista.

Ademais, reconhecemos e defendemos a importância do professor Paulo Freire e da PL para educação e, em particular, para educação brasileira. Destacamos seu caráter contra-hegemônico e sua honrada luta por uma sociedade mais justa ao lado dos homens e mulheres oprimidos. Seria um erro não reconhecer o caráter humanista e altruísta da PL. Talvez, por isso mesmo, seja alvo de ataques de grupos que tomam o individualismo e a segregação como fim absoluto, abominando a ação comunitária e a solidariedade que a PL endossa.

Referências

ANTUNES, R. **O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital**. São Paulo: Boitempo, 2018.

BOTTOMORE, T. **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2001.

CHAUI, M. Consultoria da vida e obra de Husserl. In: HUSSERL, E. **Investigações lógicas**: elementos de uma elucidação fenomenológica do conhecimento. 5. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1992.

DARTIGUES, A. **O que é fenomenologia**. 10. ed. São Paulo: Centauro, 2008.

FREIRE, P. **Discurso do professor Paulo Freire em Angicos, ao encerramento do curso de alfabetização de adultos**. [2001]. Disponível em: <http://acervo.paulofreire.org:80/xmlui/handle/7891/1707>. Acesso em: 31 de jan. de 2017.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 47. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREITAS, L. C. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

GADOTTI, M. **História das idéias pedagógicas**. 8. ed. São Paulo: Ática, 2003.

GADOTTI, M. O plantador do futuro. **Revista Viver Mente & Cérebro**, São Paulo, n. 4, p. 8-15, 2005.

GALLO, S. **O projeto fenomenológico de Husserl**. Campinas: Unicamp, 1991.

LEHER, R. **Classes sociais e educação no Brasil contemporâneo**. In: COUTINHO, Luciana Cristina Salvatti et al. (Orgs.). História e historiografia da educação: debates e contribuições. Uberlândia: Navegando publicações, 2018. p. 9-36.

MACHADO, Robson. **Pedagogia libertadora e pedagogia histórico-crítica**: um estudo crítico de pedagogias contra-hegemônicas brasileiras. 2016. 209 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação)- Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2016.

MARX, K. Teses sobre Feurbach. In: MARX, K.; ENGELS, F. **Manifesto do partido comunista**. São Paulo: M. Claret, 2006.

MORTATTI, M. R. L. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf. Acesso em: 17 set. 2006.

PINTO, Á. V. **Consciência e realidade nacional**. Rio de Janeiro: ISEB, 1960.

ROMÃO, J. E. Paulo Freire, educador ou pensador do século XX. In: GARCIA, W. E. (Org.). **Educadores brasileiros do século XX**. Brasília: Plano, 2002. v. 1, p. 283-322.

ROSSATO, R. Práxis (verbete). In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSK, J. J. (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016. p. 325-327.

SAVIANI, D. Contribuições da filosofia para a educação. **Em Aberto**, Brasília, v. 9, n. 45, p. 3-9, jan./mar. 1990.

SAVIANI, D. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. **Interloquções pedagógicas**: conversas com Paulo Freire e Adriano Nogueira e 30 entrevistas sobre educação. Campinas: Autores Associados, 2010.

ZANELLA, J. L. Considerações sobre a filosofia da educação de Paulo Freire e o marxismo. **Quaestio (Uniso)**, Sorocaba, v. 9, p. 101-122, 2007.

ZITKOSKI, J. J. Dialética (verbete). In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016. p. 115-117.

Recebido: Junho/2018

Aceito: abril/2019

Projeto Político-Pedagógico: um diálogo sobre singularidade e resistência na educação infantil

Adriana Rorato¹

Elena Maria Billig Mello²

RESUMO

Este artigo tem a intenção de investigar o processo de (re)construção do projeto político-pedagógico em uma escola pública de Educação Infantil e suas possíveis relações com a constituição singular desta unidade educacional, assumindo uma perspectiva crítico-emancipatória. A pesquisa situa-se no campo das investigações qualitativas e utilizou-se da metodologia de estudo de caso para a produção de dados. O texto problematiza o campo da Educação Infantil enquanto território de disputas atravessadas pela lógica neoliberal, assumida em modelos escolarizantes e reforçada por discursos e políticas oficiais. Relaciona ainda questões que circundam a (re)construção do projeto político-pedagógico de forma coletiva e compromissada como possibilidade de singularização e autonomia pedagógica, sustentado especialmente pelas leituras de Veiga (1998; 2003), Vasconcellos (2002), Carbonell (2002). Por fim, a pesquisa aponta a participação, o diálogo e a tomada de decisões das instituições como força de resistência às políticas educacionais impositivas e como forma de legitimar a autonomia da escola, ancorada em seus espaços-tempos, em seus sujeitos e no cotidiano como elementos potentes para este fortalecimento.

Palavras-chaves: Projeto político-pedagógico. Educação Infantil. Resistência.

1 Mestranda em Ensino pela Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA - Bagé/RS. Professora efetiva da Rede Municipal de Ensino de Bagé. Membro do Grupo de Pesquisa em Inovação Pedagógica na Formação Acadêmico-Profissional de Profissionais da Educação (GRUPI). E-mail; drii_rorato@hotmail.com

2 Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professora e pesquisadora da Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA. Membro da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e da Rede Latinoamericana de Estudos sobre Trabalho Docente (Rede ESTRADO). Líder do Grupo de Pesquisa em Inovação Pedagógica na Formação Acadêmico-Profissional de Profissionais da Educação (GRUPI). E-mail; profelena@gmail.com

Political-Pedagogical Project: a dialogue on singularity and resistance in Early Childhood education

ABSTRACT

This article intends to investigate the process of (re) construction of the political-pedagogical project in a public school of Early Childhood Education and its possible relations with the singular constitution of this educational unit, assuming a critical-emancipatory perspective. The research is located in the field of qualitative investigations and was used the methodology of case study for the production of data. The text problematizes the field of Early Childhood Education as a territory of disputes crossed by neoliberal logic, assumed in scholarly models and reinforced by official discourses and policies. It also relates questions that surround the (re) construction of the political-pedagogical project in a collective and compromised way as a possibility of singularization and pedagogical autonomy, supported especially by the readings of Veiga (1998, 2003), Vasconcellos (2002) and Carbonell (2002). Finally, the research points to the participation, dialogue and decision-making of institutions as a resistance force to educational policies and as a way of legitimizing the autonomy of the school, anchored in its space-time, its subjects and daily life as elements for this strengthening.

Keywords: Political-pedagogical project. Child education. Singularity.

Projecto Político-Pedagógico: un diálogo sobre singularidad y resistencia en la educación infantil

RESUMEN

Este artículo tiene la intención de investigar el proceso de (re) construcción del proyecto político-pedagógico en una escuela pública de Educación Infantil y sus posibles relaciones con la constitución singular de esta unidad educativa, asumiendo una perspectiva crítico-emancipadora. La investigación se sitúa en el campo de las investigaciones cualitativas y se utilizó de la metodología de estudio de caso para la recogida de datos. El texto problematiza el campo de la Educación Infantil como territorio de disputas atravesadas por la lógica neoliberal, asumida en modelos escolares y reforzada por discursos y políticas oficiales. También relaciona cuestiones que rodean la reconstrucción del proyecto político-

pedagógico de forma colectiva y comprometida como posibilidad de singularización y autonomía pedagógica, sustentado especialmente por las lecturas de Veiga (1998; 2003), Vasconcellos (2002) y Carbonell (2002). Por último, la investigación apunta la participación, el diálogo y la toma de decisiones de las instituciones como fuerza de resistencia a las políticas educativas impositivas y como forma de legitimar la autonomía de la escuela, anclada en sus espacios-tiempos, en sus sujetos y en el cotidiano como elementos potentes para este fortalecimiento.

Palabras claves: Proyecto político-pedagógico. Educación Infantil. Resistencia.

Introdução

Temos vivido tempos na educação brasileira em que a autonomia pedagógica vem sendo fortemente ameaçada/atacada: políticas educacionais de diferentes esferas tentam fragilizar ainda mais o exercício da docência, utilizando bases conteudistas e tecnicistas em seus discursos e concepções, reduzindo o papel de professores e escolas à operacionalização de estratégias e metodologias de forma homogeneizante, fixando sentidos de qualidade, currículo, ensino.

Nesse sentido, muitas são as reformas verticalizadas que se apresentam como salvadoras da educação pública, planejadas por especialistas para modernizar a escola e melhorar seus resultados. Formatadas em modelos de racionalidade cognitivo-instrumental que seguem a lógica de mercado, essas mudanças sustentam muitos dos discursos da ciência moderna em que os mecanismos reguladores visam ao controle do conhecimento, favorecendo a manutenção do paradigma dominante. (CUNHA et al. 2001; CARBONELL, 2002; MACEDO, 2015; CORAZZA, 2016)

Em nosso entendimento, embora a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394/96, em seu artigo 15, assegure progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa às unidades escolares públicas de Educação Básica, deixando claro que este deverá ser um processo gestado democraticamente com ampla participação da comunidade escolar, a busca por uniformização e a valorização da cultura dominante tem permeado uma lógica conteudista ligada ao estabelecimento, por exemplo, de uma Base Nacional Comum Curricular.

A imposição de uma visão particular de currículo implicada em relações de poder vem suprimindo a liberdade e a autonomia dos docentes de seu exercício político-pedagógico, relegando a estes uma execução técnica e vazia de sua professoralidade. (XXX, 2018)

Nesse cenário, o campo da Educação Infantil vem sendo terreno de disputas, atravessadas pela lógica neoliberal, assumida em modelos escolarizantes e reforçada por discursos oficiais, que assumem a educação das crianças de 0 a 5 anos de idade como estratégia social, investimento que compreende “[...] a população infantil como um espaço de produção de capital humano.” (CARVALHO, 2016, p. 231), a ser investido desde a mais tenra idade, visando elevar a produtividade do trabalhador/cidadão futuro.

Assim, quase uma década após a revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010), que além de reafirmar as crianças como sujeitos de direitos, definem currículo numa perspectiva que “[...] não apenas considera o conhecimento, mas inclui as práticas cotidianas como aquilo que nos subjetiva.” (CARVALHO; FOCHI; 2016, p. 154), a Educação Infantil ainda busca legitimidade para que suas especificidades sejam garantidas, superando lógicas polarizadas entre a escolarização e o assistencialismo.

Nesse contexto contraditório, em acordo com Veiga (1998, p. 11) que coloca que: “A escola é lugar de concepção, realização e avaliação de seu projeto educativo, uma vez que necessita organizar seu trabalho pedagógico com base em seus alunos.”, este estudo busca relacionar as questões que circundam a (re)construção do projeto político-pedagógico como um processo permanente de discussão, norteado pela participação, singularidade institucional e autonomia pedagógica, a partir das leituras de Veiga (1998; 2003), Vasconcellos (2002) e Carbonell (2002) e das especificidades da Educação Infantil numa abordagem em Carvalho (2016) e Carvalho e Fochi (2016; 2017).

Cabe aqui destacar que, como Carbonell (2002, p. 78), compreendemos a configuração da relação teoria-prática “[...] em que esta não se atém à tradicional expectativa confirmadora da teoria, mas, ao contrário, é sua fonte de questionamento e produção.”. Por isso, elencamos o estudo de caso com abordagem qualitativa como referencial metodológico (GIL, 2002; YIN, 2001), entendendo que este se constitui numa complexa investigação empírica, buscando maior conhecimento do objeto/fenômeno estudado dentro de seu contexto real, proporcio-

nando a emergência interpretativa de ligações causais e situações singulares.

Para tanto, elaboramos um protocolo para a condução do estudo de caso, alicerçado sobretudo em três princípios estabelecidos por Yin (2001): 1) a utilização de várias fontes de evidência, ampliando as possibilidades de análise em conjunto, bem como convergências na triangulação de indícios; 2) a criação de um banco de dados para o estudo de caso, contendo documentos analisados, anotações feitas durante o processo, tabelas e narrativas coletadas; 3) a manutenção no encadeamento de evidências – questões iniciais, protocolo, banco de dados e conclusões.

Neste processo, a escolha pelo *locus* de pesquisa se deu, tendo em vista o desenvolvimento de estudos anteriores, que situam a referida unidade educativa como referência inovadora³ na rede municipal de Bagé/RS no que se refere aos movimentos de (re)construção curricular e político-pedagógica (NUNES, 2017, CAMEJO; SANTAIANA; SILVA, 2017, RORATO; MELLO, 2018).

Nossos passos foram recheados com muitas interrogações, questões que atravessaram esta pesquisa do começo ao fim: Como têm sido realizadas as (re)construções do projeto político-pedagógico nesta escola? Quem são os sujeitos que se envolvem/participam? Quais os procedimentos/instrumentos utilizados nesse processo? Que percepção tem a equipe de profissionais sobre a redação do documento e sua relação com a realidade da escola? Que fundamentos/concepções teórico-metodológicas embasam e dão suporte ao projeto?

Assim, a partir de tais questionamentos e, fundamentado em uma perspectiva crítica, este estudo objetivou investigar o processo de (re)construção do projeto político-pedagógico numa escola pública de Educação Infantil e suas possíveis relações com a constituição singular desta unidade educacional.

Nas próximas seções, organizamos o texto, de modo a situar o tema e ancorar sua revisão literária sobre as perspectivas regulatória

3 O termo inovação, neste estudo, tem sustentação conforme os estudos do Grupo de Pesquisa XXX – do qual as autoras fazem parte e vêm pesquisando, discutindo elementos, concepções, espaços e condições para a inovação pedagógica na formação de profissionais da educação. Na perspectiva em que assumimos, a inovação é compreendida como ruptura epistemológica, que reconhece formas alternativas de saberes e experiências, deliberadas de forma coletiva e intencional pelos próprios sujeitos da ação, possibilitando o enfrentamento de seus desafios locais e contextualizados. (CARBONELL, 2002; VEIGA, 2003).

e emancipatória em relação ao processo de (re)construção do projeto político-pedagógico, abordando ainda questões pertinentes aos espaços-tempos da Educação Infantil como possibilidades de autonomia pedagógica a estas instituições; em seguida, discutimos e problematizamos os dados levantados, apontando duas categorias de análise, denominadas “Sujeitos e subjetividades: o protagonismo como movimento dialógico” e “Singularidade e compromisso político-pedagógico: a legitimidade de uma proposta que se (re)inventa contínua/coletivamente”. Por fim, apontamos a participação, o diálogo e a tomada de decisões das instituições como achados importantes, no sentido de estabelecer resistência às políticas educacionais impositivas e como forma de legitimar a autonomia da escola, ancorada em seus espaços-tempos, em seus sujeitos e no cotidiano como elementos potentes para este fortalecimento.

O PROCESSO DE INTERROGAR-SE COMO INSTITUIÇÃO: Um compromisso político-pedagógico

Falar ou escrever sobre projeto político-pedagógico pode ser considerado enfoque controverso, utópico e até mesmo polêmico. Refletir, problematizar, dialogar sobre o cotidiano subentende tomar decisões, enfrentar (ou não) a “[...] roda viva já existente” (VASCONCELLOS, 2002, p.15), centrar discussões, intenções e ações na escola, suas múltiplas e contingentes configurações, singulares por seus contextos, espaços-tempos e sujeitos.

A ideia de gerir o cotidiano continuamente em curso, seja ele marcado por um viés de transformação ou estagnação, envolvendo a complexidade de materializar em um projeto as opções da instituição, pressupõe atravessamentos dos mais diversos, desde sua elaboração até sua concretização, ambas em sentido processual.

Compreender a escola como centro decisório de (des/re)construção de sentidos implica enfrentar desafios e tensionamentos, sem que haja a proclamação de uma colonização dependente dos grupos hegemônicos econômica e culturalmente, mas o assumir de múltiplas perspectivas, na busca de alternativas condizentes com contextos e condições de cada instituição.

Segundo Carbonell (2002, p. 82):

O projeto educativo é uma simbiose entre a tradução pedagógica acumulada pela escola e a necessidade mutável de ir modificando-a com o passar do tempo [...] requer tempo, reflexão e consenso, obtidos a partir de coincidências e divergências. Aí está a chave: como enriquecer-se a partir do contraste e do diálogo e não do enfrentamento; e como ser capazes de destacar aquilo que une, mais do que aquilo que separa.

Nesse sentido, ao assumir direções e compromissos, intenções e propostas de ação, ou deixar de fazê-lo, demarca-se a dimensão política deste instrumento teórico-metodológico. Dimensão essa que para Vasconcellos (2012) é decisiva por assumir a não-neutralidade da educação, por tornar claro que seu caráter não se resume apenas ao técnico.

Veiga (1998, p. 15) coaduna com este pressuposto, atentando para o projeto político-pedagógico como ação intencional “[...] com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente [...] um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária.”

Ainda conforme Veiga (1998; 2003), há uma indissociabilidade entre as dimensões política e pedagógica, tendo em vista que é a partir da segunda que reside a possibilidade de a escola buscar alternativas viáveis para a efetivação da primeira, embora esse processo possa ocorrer de forma regulatória ou emancipatória.

Sob a perspectiva regulatória, o projeto assume uma lógica mercadológica, alicerçada em normas, técnicas que visam à eficácia, ao controle, à centralização de decisões, numa relação “[...] insumo/processo/produto.” (VEIGA, 2003, p. 271). Trata-se de um movimento de fora para dentro, ou (por que não?) de cima para baixo, marcado pela racionalização do processo de trabalho e pela descontextualização entre o institucional e o contexto social, pela negação da produção coletiva, de opiniões, relações e reflexões dos sujeitos acerca de seus saberes, fazeres e intencionalidades, o que atribui ao documento o *status* de pronto e acabado.

Em contrapartida, o projeto político-pedagógico, sob a perspectiva emancipatória, assenta-se na “[...] comunicação e diálogo com os saberes locais e com os diferentes atores e realiza-se em um contexto que é histórico e social, porque humano.” (VEIGA, 2003, p. 274). Sob essa ótica, a (re)construção do documento é pautada pela coletividade, pela

reunião das diferentes vozes, na busca de identidade institucional, de autonomia pedagógica, num processo de dentro para fora, dialógico, processual e que “[...] pressupõe uma ruptura que, acima de tudo, pre-disponha as pessoas e as instituições para a indagação e para a emancipação.” (VEIGA, 2003, p. 275), ultrapassando o mero cumprimento de exigências burocráticas.

Nessa direção, Alarcão (2001) corrobora com as reflexões sobre o processo da escola interrogar-se como instituição, cunhando o conceito de “escola reflexiva”, como um espaço-tempo que permite (re)criar conhecimentos e relações, interligando as dimensões social, pessoal e profissional “[...] concebida como uma organização que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua organização, e confronta-se com o desenrolar da sua atividade em um processo heurístico simultaneamente avaliativo e formativo.” (ALARCÃO, 2001, p. 11).

Assim, sob a perspectiva emancipatória, o processo de (re)construção do projeto político-pedagógico assume pressupostos democráticos, por considerar os sujeitos como protagonistas, corresponsáveis, partícipes da construção de uma história singular, no sentido da particularidade da instituição, e coletiva, porque gestada e exercida pela comunidade escolar.

Cabe aqui pensar de forma crítica sobre os espaços-tempos escolares como alternativas tanto de resistência para as reformas que estão sendo impostas em nível nacional em nosso País, quanto de existência singular, por meio da (re)contextualização de sentidos que elas projetam, num movimento de “[...] olhar debaixo da superfície de nossas instituições, políticas e práticas e revelar suas ligações íntimas com relações de dominância e subordinação e com lutas contra essas relações [...]” (APPLE, 2017, p. 233).

Ao considerar a potência da autocrítica elaborada pelos sujeitos que interagem no cotidiano escolar como a centralidade desse profundo processo de interrogar-se como escola, este nutre-se especialmente da realidade percebida, sentida e vivida por estes sujeitos que buscam compreender seu contexto, tomar decisões e instalar um processo coletivo de avaliação de cunho emancipatório. Nesse sentido, Veiga (1998, p. 18) salienta que:

A socialização do poder propicia a prática da participação coletiva, que atenua o individualismo; da reciprocidade, que elimina a exploração; da solidarieda-

de, que supera a opressão; da autonomia, que anula a dependência de órgãos intermediários que elaboram políticas educacionais das quais a escola é mera executora.

Ferreira (2004) corrobora com tal entendimento, ao explicitar que a efetiva participação de todos na construção e gestão do projeto da escola tem em seu caráter pressupostos de formação para a cidadania, por possibilitar o debate, a leitura, a interpretação e posicionamentos em nível local.

Nessa perspectiva, compreendendo a escola como espaço-tempo marcado por diversos sujeitos com concepções e interesses contraditórios, o projeto político-pedagógico constitui-se um complexo ato deliberativo processual e coletivo, em que o exercício democrático do trabalho em conjunto é expresso através da reflexão, da pesquisa e da tomada de decisões.

Assim, favorece a construção da identidade, da singularidade de cada escola como instituição que assume sua autonomia pedagógica. Esta, no contexto da Educação Infantil, mote deste estudo, pensada e problematizada sob a lógica da produção de sentidos coletivos, pressupõe o repensar da proposta político-pedagógica, considerando as infâncias em suas multiplicidades como um balizador de ações, (re)construídas nesse processo coletivo e ancoradas em seus sujeitos e contextos.

Cerisara (2002, p. 339) aponta que a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil vem contribuir para este processo de autonomia institucional, tendo como fundamentos norteadores para as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil princípios éticos, estéticos e políticos; e objetivos gerais para esta; entretanto “[...] permitindo incentivar e orientar projetos educacionais pedagógicos, nos níveis mais diretos de atuação [...] deixando um espaço para que os envolvidos na educação infantil – famílias, professoras e crianças, assumam a autoria desses projetos”.

Ao definir proposta pedagógica⁴, as DCNEIs estabelecem que esta é:

4 Embora em suas definições o documento apresente a dualidade “[...] proposta pedagógica ou projeto político pedagógico[...]” (BRASIL, 2010 p.13), fica evidente a adoção do primeiro em todas as demais aparições.

[...] o plano orientador das ações da instituição e define as metas que se pretende para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças que nela são educados e cuidados. É elaborado num processo coletivo, com a participação da direção, dos professores e da comunidade escolar. (BRASIL, 2010 p. 13)

Nesse processo de repensar e refletir sobre a instituição a partir dos sujeitos que a compõem e seu cotidiano, a abertura para exposição e diálogo sobre os diferentes pontos de vista acerca da realidade da escola, suas necessidades e possibilidades de transformação caminham para uma avaliação crítica constante. Isso Carvalho e Fochi (2016) compreendem como a concretização do projeto educativo no cotidiano das escolas, defendendo uma pedagogia do/no cotidiano. Assim, como um projeto em curso, retroalimentado pelo cotidiano e pelas percepções dos sujeitos que o fazem, o projeto político-pedagógico assume seu viés instável, nunca definitivo, de ação-reflexão-ação, que rompe com as estruturas do presente, buscando intenções educativas compartilhadas.

Com o objetivo de facilitar a compreensão do(a) leitor(a) sobre a estrutura deste artigo, apresentamos na próxima seção os caminhos percorridos desde o estabelecimento dos pressupostos metodológicos, elencando os instrumentos e os princípios adotados para a coleta de dados. Também apresentamos a discussão de dados levantados a partir da eleição de duas categorias de análise sobre o processo de (re)construção do projeto político-pedagógico em uma escola pública de Educação Infantil, mote desta pesquisa.

“AQUILO QUE SOMOS E O QUE NOS TORNAMOS”: Uma pesquisa viva nas marcas da existência e da resistência

Realizar uma pesquisa de abordagem qualitativa em educação nos move ao diálogo, circundando algumas questões que nos inquietam: primeiramente, seu caráter incerto, flexível, de certo modo imprevisível, assume o duplo papel de nos motivar a aprofundar-nos no emaranhado de relações complexas e interpretativas e, por outro, assumir a rigorosidade que a perspectiva crítica exige.

Ao mesmo tempo, declarar que não há neutralidade neste processo legitima a construção do conhecimento de forma ativa, em rela-

ção estreita entre pesquisador e pesquisa, conforme suas bases epistemológicas, filosóficas e científicas.

Neste estudo, procuramos interpretar a realidade na perspectiva que Freire (1986, p. 104) levanta, compreendendo a rigorosidade em conotação criativa e flexível, pois “[...] quanto mais me aproximo criticamente do objeto de minha observação, mais consigo perceber que este objeto *não é*, porque *ele está se tornando*!”. Nessa ótica, na tentativa de aproximar a leitura crítica com a sensibilidade do real, trilhamos um caminho singular, (re)criando os sentidos da pesquisa qualitativa, com inspiração na metodologia de estudo de caso.

Segundo Gil (2009), o estudo de caso apresenta propósitos como: 1) explorar situações da vida real cujos limites não estão claramente definidos; 2) preservar o caráter unitário do objeto estudado; 3) descrever a situação do contexto em que está sendo feita uma determinada investigação; 4) formular hipóteses ou desenvolver teorias; 5) explicar as variáveis causais de determinado fenômeno em situações complexas que não permitam o uso de levantamentos e experimentos.

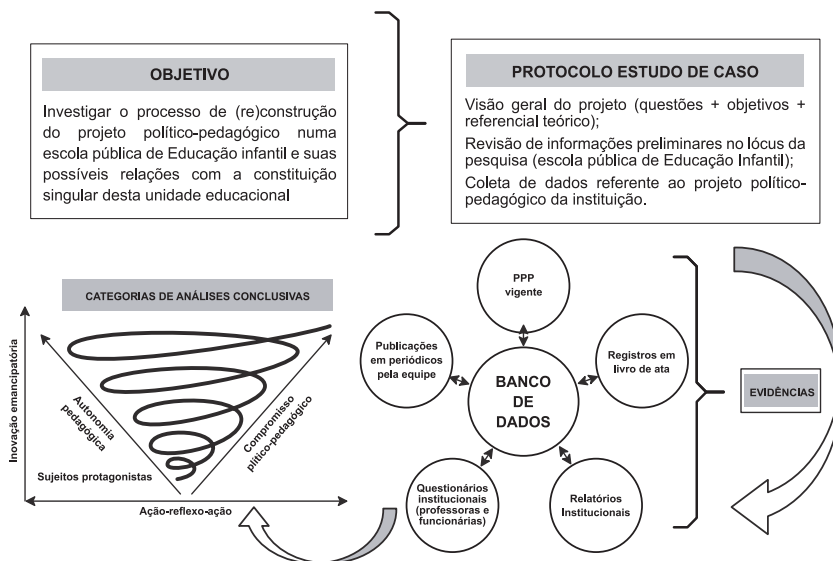
Ainda provocadas pelas leituras de Freire (1985, p. 48), que nos move a “[...] viver a pergunta, viver a indagação, viver a curiosidade”, conscientes da provisoriedade de nossas respostas – e também das perguntas, estabelecemos inicialmente um protocolo para a condução do estudo de caso, seguindo as proposições de Yin (2001).

Este protocolo esteve alicerçado em cinco categorias basilares: 1) visão geral do projeto, seção em que estabelecemos as questões e objetivos da pesquisa, bem como leituras importantes; 2) estabelecimento dos procedimentos iniciais de campo, com a revisão de informações preliminares acerca do *locus* da investigação, bem como coleta de dados referentes ao projeto político-pedagógico atual da instituição; 3) espaço em aberto para a emergência de evidências que corroborem com a pesquisa como documentos e registros da instituição; 4) organização de um banco de dados, a fim de catalogar tais evidências e 5) construção de esquema básico para a análise dos achados, situando o contexto de pesquisa, elaborando um infográfico das fontes geradoras e (re)elaborando os achados em categorias interpretativas.

Tendo em vista que a primeira categoria fora tratada na introdução e no primeiro capítulo deste artigo, nos deteremos a partir deste momento nas demais análises. Inicialmente, optamos por apresentar o

infográfico elaborado ao final das análises, pois acreditamos que o mesmo ilustra o processo de investigação, sendo importante salientar que esta construção somente foi possível a partir do banco de dados levantados durante todo o processo de pesquisa.

Infográfico 1 – Visão geral da pesquisa



Fonte: Elaborado pelas autoras.

A primeira etapa da investigação tratou de situar a unidade escolar pesquisada, desde sua estrutura física até a atual proposta político-pedagógica. Assim, a revisão de informações preliminares proporcionou a percepção da realidade institucional. A referida escola de Educação Infantil funciona em uma residência na zona central da cidade de Bagé, na fronteira oeste do Rio Grande do Sul. Considerando que o imóvel é alugado; suas instalações são adaptadas num total de cinco salas de aula pequenas, sendo duas destinadas a turmas de berçário, atendendo 28 crianças em idade dos quatro meses aos dois anos, uma sala destinada a turma de maternal 1, atendendo 15 crianças em idade de dois a três anos; e duas salas destinadas a turmas de maternal 2, atendendo 22 crianças de 3 a 4 anos. A escola funciona em horário integral, em turno de dez horas diárias e, para tanto, conta com 06 professoras, 08 atendentes de berçário, 04 auxiliares de turma, 02 serventes-merendeiras, 01 diretora e 01 supervisora em seu quadro de profissionais.

A análise do projeto político-pedagógico nos proporcionou algumas percepções iniciais. Como justificativa, a redação do documento anuncia que este é “[...] resultado de um trabalho de equipe, de parceria, cooperação, participação que promove o envolvimento da direção, professores, berçaristas, funcionários, alunos e comunidade escolar.” (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO, 2015, p. 6). Ainda conforme o projeto da instituição, essa prática sustenta-se em Veiga, salientando que: “É uma ação intencional, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sócio-político e com interesses reais e coletivos [...]” (VEIGA 1996 *apud* PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO, 2015, p.12).

No sentido de ação-reflexão comunitária, o documento aponta para sua compreensão como elemento que provoca a busca por alternativas, elaborado para o cotidiano, possibilitando que os sujeitos envolvidos na ação escolar possam desenvolver suas capacidades reflexivas e críticas, envolvendo-se coletivamente no projeto.

A coleta de evidências relevantes para esta pesquisa levantou a existência de documentos e registros que demarcam os processos vividos na instituição desde o ano de 2013, período em que a atual equipe diretiva assumiu a gestão da escola. Assim, compuseram o banco de dados desta pesquisa registros em Livro Ata de Reuniões de Estudo do Projeto político-pedagógico, tanto com a equipe de profissionais da escola quanto com as famílias da instituição, bem como relatórios das referidas reuniões que tornaram evidentes aspectos como a coletividade das decisões, a continuidade no processo de (re)construção da proposta, a gestão compartilhada e o diálogo horizontalizado.

Também foram objeto de análise diversas publicações de docentes e da equipe diretiva da instituição em periódico desenvolvido pela Secretaria de Educação do município de Bagé/RS, as quais por meio de projetos, relatos de experiências e resumos expandidos registram suas inspirações e fundamentações relacionadas às práticas pedagógicas na Educação Infantil, alicerçadas no projeto político-pedagógico da instituição, bem como promovem o repensar deste, à medida que a ação-reflexão-ação altera tanto o fazer-pensar pedagógico dos sujeitos, quanto da instituição.

Além destes documentos, foram ainda analisados questionários elaborados pela equipe diretiva da instituição e respondidos por toda a

equipe de profissionais da escola acerca do projeto político-pedagógico em vigência na instituição. Com perguntas abertas, tal questionário foi o primeiro instrumento de análise interna para a reconstrução do projeto político-pedagógico da instituição, aplicado no segundo semestre do ano de 2018.

Assim, para a elaboração deste estudo foram considerados também 12 (doze) questionários respondidos por professoras e funcionárias da instituição, devolvidos até o momento. O referido questionário, contendo 5 (cinco) questões abertas, todas utilizando linguagem na primeira pessoa do plural, indicou pertencimento e coletividade.

Cabe salientar que as questões abordaram os seguintes enfoques: a) concepção de criança e infância; b) pressupostos e intencionalidade do projeto político-pedagógico; c) análise entre a redação do documento e as ações pedagógicas; d) análise dos métodos pedagógicos e sua relevância; e) sugestões a retirar/alterar/acrescentar na redação do documento.

Pelas características da investigação, foi necessário lançar mão de fundamentos da análise de conteúdo para a triangulação dos achados, o que nos forneceu algumas indicações no sentido de estabelecermos duas grandes categorias de análise, as quais passaremos a tratar.

Sujeitos e subjetividades - o protagonismo como movimento dialógico

A busca por sentidos, conexões e relações nos proporcionou um olhar multifacetado sobre o *corpus* investigativo. Embora marcado pela objetividade, sistematização e inferência, características de uma análise de conteúdo temática, compreendemos que a subjetividade permeia este processo tão singular, em interdependência espiralada entre objetivos do trabalho, intuições das pesquisadoras e teorias que sustentam esta investigação.

Num intenso esforço reconstrutivo, procuramos compreender os subentendidos e assim, durante as análises, muitas foram as menções relacionadas às concepções de criança e de infância latentes, que suscitaram uma gama de questões pertinentes ao campo da Educação Infantil na contemporaneidade, como a compreensão das crianças como indivíduos únicos, que precisam ser respeitados em sua subjetividade, que possuem informações e conhecimentos, manifestam curiosidade

por si mesmas e pelo mundo que as cerca, que se expressam tanto pela oralidade quanto pelos gestos, brincadeiras e interações com colegas e adultos.

Em estudos anteriores, consideramos a necessidade de rompimento com perspectivas conservadoras e homogeneizantes, como desafio instaurado à docência na Educação Infantil, enfoque que sinaliza um movimento constante no que se refere a contextos, direções e sentidos para a ação pedagógica.

Carvalho e Fochi (2016) alertam para a necessidade de as instituições de Educação Infantil desenvolverem práticas que tenham como eixos norteadores as brincadeiras e interações, sustentadas na concepção de criança como sujeito de direitos, cidadã em desenvolvimento, legitimada pela LDB nº 9.394/96.

Foram marcantes nos registros levantados as menções à centralidade das crianças na proposta, à oferta de experiências através de brincadeiras e interações, ao desenvolvimento de projetos de pesquisa com centros de interesse que partem da escuta e da observação sensível do cotidiano, sendo apontado pela unanimidade de questionários que estes continuam sendo os focos do trabalho desenvolvido pela instituição.

Nesse sentido, ao contrapor a lógica propedêutica e mercadológica, centrada no ensino de conhecimentos e na formação de competências vinculados à lógica escolar do Ensino Fundamental, Carvalho e Fochi (2016, p.166) apostam que o investimento do trabalho pedagógico na Educação Infantil precisa defender a pedagogia do cotidiano, definida como “[...] uma unidade de inteireza da vida constituída por diversos fios – temporalidades, espacialidades, relações, linguagens – que se estabelecem na escola.”, perspectiva que permeou os achados desta pesquisa.

Corroborando com esta discussão, Cunha *et al.* (2001) coloca em foco a necessária ruptura epistemológica que “[...] permite reconfigurar conhecimentos para além das regularidades propostas na modernidade.”. Nesse sentido, elenca ainda a articulação dos conhecimentos científicos e populares, a teoria, a leitura e a reflexão como fontes de questionamento, movimento e construção de conhecimentos, mediados pelas subjetividades dos envolvidos, protagonistas nas ações, reflexões e escolhas de alternativas a percorrer.

Assim, num “[...] emaranhado de relações que exigiam novas conexões entre o saber e o viver” (CUNHA *et al.*, 2001, p. 82), frequentes foram as utilizações de termos como movimento, processo, mudança, repensar nos conteúdos analisados; o que denota encaminhamentos reflexivos e situados numa busca ancorada no cotidiano da instituição, seus sujeitos e contextos.

Nos questionários também foi apontada a necessidade de a escola considerar na reformulação do projeto político-pedagógico a diversidade social, econômica e os diversos contextos familiares das crianças atendidas pela instituição, na atualidade, tendo em vista que a mesma trocou de prédio no último ano. Foram pontuados ainda aspectos positivos, como a continuidade das crianças no ambiente escolar, sendo que a maioria dos alunos ingressa na escola no berçário e permanece até o maternal, faixa etária máxima atendida pela instituição, além da possibilidade de, na reescrita do documento, contar com reflexões já publicadas pela equipe de profissionais, uma forma de reafirmar a trajetória e as concepções reflexivas de seu professorado.

Singularidade e compromisso político-pedagógico: a legitimidade de uma proposta que se (re)inventa contínua/coletiva(mente)

Começamos esta seção instigadas pelas proposições de Carbonell (2002, p. 30) quando diz que os coletivos precisam se produzir nas fissuras dos modelos hierárquicos e verticalizados, “[...] seguindo um movimento de baixo para cima, que orienta-se para a obtenção de uma educação integral que articula as experiências dos alunos e os problemas sociais reais com a cultura escolar, superando a visão estreita, tecnicista e academicista [...]”.

Fomentando esta perspectiva, Veiga (1998) também nos propõe a pensar que a escola precisa buscar uma nova organização, ousar e enfrentar essa ousadia, fundamentada em referenciais ancorados nos pressupostos dialogados e definidos pela comunidade escolar para alicerçar os compromissos da escola com uma educação de qualidade para todos.

Nessa perspectiva emancipatória, tanto as respostas dos questionários quanto as publicações analisadas convergiram para a afirmação da proposta político-pedagógica enquanto processo contínuo, com caráter inovador, fruto da coletividade, da cooperação, do estudo teóri-

co-prático em equipe, do diálogo, elementos presentes nas devolutivas de professoras e funcionárias, que podem ser observadas a seguir:

A proposta vem sendo realizada com muita dedicação e empenho, onde todos fazem parte, onde um ajuda o outro; particularmente me chamou muita atenção positiva o entrosamento e a união por parte de todos desde que cheguei à escola. (Sujeito 5);

Totalmente coerente com a nossa realidade, retrata aquilo que somos e o que nos tornamos [...] está na nossa identidade e subjetividade, como escola de qualidade! (Sujeito 6);

A proposta pedagógica é base da experiência e vivência no decorrer dos anos, portanto muitos pontos são necessários e devemos somente repensar algumas teorias e práticas que estão sendo dialogadas diariamente em nosso processo pedagógico. (Sujeito 9).

Foi notável ainda a unidade nos discursos das profissionais, sendo que boa parte das respostas abordam os pressupostos encontrados na redação do projeto político-pedagógico: “Princípios do respeito à diversidade, da ética, da solidariedade, do cuidado com o meio ambiente, de acolhida e amor ao próximo, entre outros.” (Sujeito 2); “Adotamos trabalhar com a diversidade, buscamos mostrar valores através do exemplo, que irão acrescentar para a criança um convívio social independente, mas com olhar coletivo.” (Sujeito 9); “Solidariedade e o respeito ao bem comum, aprendizado do convívio com as diferenças, preservando a autonomia de cada um.” (Sujeito 10).

Nessa direção, Veiga (1998, p.13) afirma que o projeto político-pedagógico como tomada de decisões coletivas e processuais “[...] preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que supere os conflitos, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias [...]”. Esse processo, na Educação Infantil, vem sendo marcado pelo constante repensar da didática das escolas, que, conforme Carvalho e Fochi (2017), precisam assumir riscos, dúvidas e incertezas como forma de vislumbrar cenários potentes para a criação de contextos favoráveis às aprendizagens e menos focados no ensino, apostando nas “[...] práticas do cotidiano como direção e sentido da ação pedagógica.” (CARVALHO; FOCHI, 2017, p. 27).

Nos questionários, foi enfatizada ainda a necessidade de acrescentar questões presentes na prática cotidiana e que não estão contem-

pladas na redação do projeto político-pedagógico, como as interações entre turmas, os eventos internos da escola com espaço para o protagonismo das crianças, a arte e as questões da cultura local, a atualização e ampliação das bases teóricas, bem como a apresentação e a caracterização da escola e da comunidade escolar, tendo em vista que a escola trocou de endereço e a redação ainda contempla dados de 2015. A resposta a seguir é ilustrativa: “Temos a autonomia para criarmos juntos e acredito que voltando a criança para seu dia a dia com brincadeiras e práticas lúdicas incorporando valores para a formação, temos a liberdade para criar com eles práticas envolvendo-os a partir do cotidiano.” (Sujeito 5).

Nessa direção, Carvalho e Fochi (2017) apontam que a função pedagógica das instituições de Educação Infantil se dá pela oportunidade de ampliar saberes e conhecimentos de diferentes naturezas, celebrando a diversidade a partir das diferenças. Para os autores: “A produção do conhecimento dentro da Educação Infantil se efetiva nas práticas cotidianas, nas experiências de socialização e no acesso a patrimônios já sistematizados pela humanidade.” (CARVALHO; FOCHI, 2016, p. 157).

Ao conceber suas próprias contradições e conflitos de forma compromissada, reflexiva e atuante, a escola problematiza seu próprio cotidiano de forma crítica, propondo coletivamente intenções e alternativas de ação, recriando modos de ser e estar para sentir e saber entre a realidade e a utopia, entre sonhos e projetos, tendo a autonomia pedagógica como elemento de inovação e emancipação.

Considerações finais

Os movimentos de (re)construção do projeto político-pedagógico da Educação Infantil, sempre possíveis de serem desdobrados, rearranjados, rompidos, transformados, oportunizam a existência de espaços-tempos que permitem aos sujeitos do cotidiano voz e vez. Atribuem intencionalidade política e consciente à escola, superando a burocratização que regula o trabalho pedagógico, a regulação de leis, diretrizes e normativas e a fragmentação entre os que pensam e os que executam.

Conforme exposto, este estudo se deteve em investigar o processo de (re)construção do projeto político-pedagógico em uma escola pública de Educação Infantil e suas possíveis relações com a constitui-

ção singular desta unidade educacional, assumindo uma perspectiva crítico-emancipatória.

As colocações nesse texto enfocaram o fortalecimento da escola como espaço público, político, intencional, que tem no seu chão e na coletividade as molas propulsoras para alçar suas decisões em busca de autonomia e qualidade, reafirmando assim o entendimento de Carbonell (2002, p. 18) quando nos diz que “[...] a escola é não apenas espaço de reprodução das relações sociais e dos valores dominantes, mas também um espaço de confronto e de resistência em que é possível trazer à luz projetos inovadores alternativos.”

Legitimada pela escuta e observação atenta às crianças em seu cotidiano, reinventado pelos movimentos contínuos e processuais, característicos das potências de vida infantil, muitos desafios permeiam o trabalho da escola ao refletir sobre sua intencionalidade educativa e as condições de efetivação do seu projeto político-pedagógico.

Nesse sentido, encontrar formas de existir/resistir em meio aos cenários e pressões que se apresentam à Educação Infantil suscita o assumir posições, concepções, intenções; encontrar entre-lugares e buscar na pedagogia do cotidiano as singularidades das crianças; provocá-las, instigá-las, potencializar seus saberes, valorizar suas histórias, ampliar horizontes por meio da partilha, de forma relacional. Vislumbrar também os múltiplos, plurais e diversos elementos da educação - e da escola como organismo vivo - e dos sujeitos que dela fazem parte.

Referências

ALARCÃO, Isabel. Escola reflexiva e nova racionalidade. Porto Alegre, RS: Artmed, 2001.

APPLE, Michael W. A educação pode mudar a sociedade? Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996..

BRASIL. Ministério da Educação / Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Infantil. - Brasília, MEC, SEB, 2010.

CARBONELL, Jaume. A aventura de inovar: a mudança na escola. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de. O investimento na formação do cidadão do futuro: a aliança entre economia e educação infantil como estratégia da governamentalidade contemporânea. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 32, n. 2, p. 229-253, abr./jun. 2016.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de; FOCHI, Paulo Sérgio. "O muro serve para separar os grandes dos pequenos": narrativas para pensar uma pedagogia do cotidiano na educação infantil. *Textura*, v.18, n.36, jan./abr. 2016.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de; FOCHI, Paulo Sérgio. Pedagogia do cotidiano: reivindicações do currículo para a formação de professores. *Em aberto*, Brasília, v.30, n. 100, p. 23-42, set./dez. 2017.

CERISARA, Ana Beatriz. O referencial curricular nacional para a Educação Infantil no contexto das reformas. *Educ. Soc.*, Campinas v. 23, n. 80, p. 326-345, set. 2002.

CORAZZA, Sandra Mara. Base Nacional Comum Curricular: apontamentos crítico-clínicos e um trampolim. *Revista Educação*, v.39, n. esp. (supl.), p. 135-144, dez. 2016.

CUNHA, Maria Isabel da; MARSICO, Heloisa Lamas; BORGES, Flávia Antônia; TAVARES, Patrícia. Inovações pedagógicas na formação inicial de professores. In: FERNANDES, Cleoni Mari Barboza; GRILLO, Marlene (Orgs.). *Educação superior: travessias e atravessamentos*. Canoas: Ed. ULBRA, 2001

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. *Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos*. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2004.

FREIRE, Paulo. *Medo e ousadia. O cotidiano do professor*. Trad. Adriana Lopez. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, Paulo. *Por uma pedagogia da pergunta*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Comum para currículos: direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem? *Revista Educação e*

Sociedade, Campinas, v.36, n.133, p.891-908, out./dez. 2015.

XXX. BNCC para quem? Disfarces e contradições num processo marcado por muitas indefinições. 12. Reunião Científica Regional da ANPED Sul; GT9 Currículo. Porto Alegre, jul. 2018.

NUNES, Lenise Maraschin. As propostas pedagógicas das escolas municipais de Educação Infantil do município de Bagé-RS a partir da implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Rio Grande, Rio Grande, 2017.

PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO - PPP. Escola Municipal de Educação Infantil XX. Bagé, 2015.

RORATO, Adriana; MELLO, Elena M.B.. Um olhar sobre o currículo da Educação Infantil a partir da Pedagogia do Cotidiano. In: ENCONTRO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO IFSUL, 4., Bagé. Anais [...]. Bagé: IFSul, 2018.

SILVA, Thais de Oliveira Camejo da; SANTAIANA, Rochele; SILVA, Veronice Camargo da. Os espaços na Educação Infantil: Um estudo sobre a ação docente. 21p. Trabalho de Conclusão de Curso (Pedagogia). Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – UERGS, Bagé/RS, 2017.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. São Paulo: Libertad, 2002.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível. Campinas: Papirus, 1998.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? Cadernos Cedes, Campinas, v.23, p. 267/281, dez. 2003.

YIN, Robert K. Estudo de caso: Planejamento e métodos. Trad. Daniel Grassi. 2 ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

Recebido: Fevereiro/2019

Aceito em: Abril/ 2019

NORMAS PARA APRESENTAÇÃO DE TRABALHOS NA REVISTA EDUCAÇÃO E EMANCIPAÇÃO

A Revista Educação e Emancipação (ISSN Impresso 1677- 6097 e ISSN *Online* 2358-4319), do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão (PPGE/UFMA) é um periódico para publicação de artigos originais de autores brasileiros e estrangeiros que tratam de educação, oriundos de pesquisas, bem como ensaios teóricos e resenhas. Tem como objetivo incentivar o debate e a produção científica e ainda propiciar o intercâmbio entre o PPGE e outras entidades e pessoas que atuam no campo da Educação e que possam contribuir para a ampliação do conhecimento no referido campo, fomentando a realização de novos estudos.

Esta revista tem periodicidade quadrimestral e os interessados em publicar trabalhos deverão submeter pelo portal de periódicos no endereço <http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/reducaoemancipacao> ou encaminhá-los para o endereço eletrônico e-mail: revistaeduc.emancipacao@ufma.br, com o Assunto: Submissão de Trabalho . Ambas as formas de envio devem ser acompanhadas de Declaração de Responsabilidade e Transferência de Direitos Autorais, modelos fornecidos pela Revista, obedecendo às seguintes orientações:

- a) Cada artigo poderá ter, no máximo, três (3) autores; preferencialmente pertencentes a grupos de pesquisas. Pelo menos, um dos autores deve ter no mínimo o título de mestre.
- b) Os artigos poderão ser redigidos em português ou espanhol, acompanhados do resumo em português, inglês e espanhol e deverão ser apresentados em formato papel tamanho A4 digitados com utilização de editores Word for Windows, com uso de fonte: times new roman, corpo 12 para o texto e 10 para o resumo (em português, inglês e espanhol), citações de mais de três linhas e notas de rodapé;
- c) Espaçamento justificado e entre linhas de 1,5 cm (um e meio) para o texto, com exceção para as citações de mais de três linhas, notas de rodapé, referências e o resumo (em português, inglês e espanhol) que devem ser digitados em espaço simples;
- d) As margens esquerda e superior devem ter 3 cm; inferior 2 cm; direita com 2 cm;

- e) O recuo deve ser de 2 cm da margem esquerda para parágrafos e 4 cm para citações de mais de três linhas;
- f) Os artigos deverão conter entre 15 e 20 laudas, incluindo referências, tabelas, gráficos, ilustrações e notas, quando houver. Caso existam tabelas, gráficos e ilustrações, estas devem ser numeradas consecutivamente, em algarismos arábicos, obedecendo à especificidade de cada um. A identificação da tabela deverá ser feita acima desta e precedida da palavra Tabela, com a numeração correspondente. Já as ilustrações (quadros, fotos, organogramas, outros) devem ter sua identificação apresentada abaixo destes, com o título antecedido da palavra indicativa do tipo de ilustração. Em caso de tabelas e/ou ilustrações reproduzidas de alguma obra deverão conter a fonte, indicada abaixo destas. As fotografias deverão estar em preto e branco.

Para garantir o anonimato no processo de avaliação, os artigos deverão ser apresentados da seguinte forma: conter uma folha de rosto, separada do corpo do trabalho, com o título do artigo, nome do autor, profissão, vínculo institucional e título acadêmico, endereço, telefone e e-mail.

A primeira página do artigo deve conter somente o título do trabalho em português, inglês e espanhol antes de cada resumo, com as iniciais em caixa alta negrito, centralizado, acompanhado do subtítulo, se for o caso, em caixa baixa sem negrito, seguido dos Resumos (em português, inglês e espanhol) de 100 até 250 palavras, acompanhados de palavras-chave, no máximo três, que identifiquem o conteúdo do trabalho, espaço simples e sem parágrafos.

O corpo do trabalho deverá começar com a INTRODUÇÃO, a qual deve apontar o propósito do estudo, a metodologia utilizada, se for o caso. Em seguida, deverão ser trabalhadas as demais seções que constituem o desenvolvimento do trabalho, tendo como último item a CONCLUSÃO ou CONSIDERAÇÕES FINAIS, cada uma delas antecedido do indicativo (algarismo) correspondente e alinhada à margem esquerda.

Os títulos das seções primárias deverão vir em versal (maiúsculas) e em negrito; os das seções secundárias deverão estar em letras minúsculas e também em negrito; os títulos das demais seções deverão vir em minúsculas e sem negrito.

O sistema de chamada deverá ser o autor-data, devendo-se no texto indicar junto a cada citação, direta ou indireta, o sobrenome de cada autor pessoal ou nome de entidade responsável, seguido do ano da publicação do documento e da(s) página(s) da citação, separados entre si, por vírgula, podendo estar tudo entre parênteses ou o sobrenome do autor estar fora deles. Neste último caso, o sobrenome do autor deverá estar só com a inicial em letras maiúsculas e quando estiver dentro dos parênteses deverá estar em caixa alta. Tratando-se de dois autores, quando fora dos parênteses, deverão ser ligados pela conjunção “e”, mas estando dentro dos parênteses serão separados entre si, por ponto e vírgula, como na referência. Quando houver três autores, é semelhante. No caso de mais de três, fora dos parênteses, deverá colocar-se o sobrenome do 1º, seguido da expressão “e outros”. Estando dentro dos parênteses, dever-se-á, após o sobrenome do 1º, utilizar-se a expressão latina “et al”.

As referências, ao final, deverão ser elaboradas em conformidade com o disposto na versão atualizada da NBR da ABNT. Registrar, nas referências, somente, os autores citados no corpo do texto.

Exemplos de Citações no texto:

Citação direta curta:

- a) a chamada “[...] pandectística havia sido a forma particular pela qual o direito romano fora integrado no século XIX na Alemanha em particular” (LOPES, 2000, p. 225).
- b) Derrida (1967, p. 293) menciona que “[...] apesar das aparências, a desconstrução do logocentrismo não é uma psicanálise da filosofia [...]”.
- c) Longarezi e Puentes (2011, p. 168) explicam que, no campo disciplinar, “[...] enquadraram-se os trabalhos que abordam e discutem questões relativas ao desenvolvimento da Didática enquanto disciplina acadêmica, ou seja, relativas ao seu ensino”.
- d) “[...] para o exercício de profissões, ou capacitação de indivíduos para a ocupação de postos de trabalho, devidamente caracterizados, e o enfrentamento das disputas acirradas que a competitividade engendra em todos os níveis — dos indivíduos, das empresas e das nações” (DIAS SOBRINHO, 2002, p. 15 *apud* SILVA et al., 2007, p. 5).

Citação direta longa (recuar a 4 cm da margem esquerda):

Eles possuem uma formação que consiga valorizar e tornar essas orientações possíveis? Este é um enorme problema presente nos cursos de licenciatura, uma vez que grande parte de seus docentes são bacharéis com poucos conhecimentos pedagógicos, que não possuem nenhuma proximidade com a realidade da educação básica. Quando se trata da vivência e/ou experiência educacional envolvendo pessoas com deficiência, essas questões se intensificam ainda mais. Há a necessidade de se preocupar com a formação dos formadores. Estes profissionais precisam ampliar sua formação pedagógica para conseguir aliar a pesquisa à prática educativa, que, como tal, é relativa ao ensino e à aprendizagem. (SILVA, 2008, p. 245).

Citação indireta:

- a) Merriam e Caffarella (1991) observam que a localização de recursos tem um papel crucial no processo de aprendizagem autodirigida.

As referências, ao final, deverão ser elaboradas de conformidade com disposto na versão atualizada da NBR 6023 da ABNT. Registrar, nas referências, somente, os autores citados no corpo do texto.

Exemplos de Referências conforme a NBR 6023:

- a) Livro com um autor:

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1992.

- b) Livro com até três autores:

PASSOS, L. M. M.; FONSECA, A.; CHAVES, M. **Alegria de saber: matemática**. São Paulo: Scipione, 1995. 136 p.

- c) Livro com mais de três autores:

EGGERT, E. et al. **Trajetórias e processos de ensinar e de aprender**. Porto Alegre: Edipucrs, 2008.

- d) Livro em formato eletrônico:

LOPES, Vieira Marta. **O meio ambiente**. São Paulo: Saraiva, 2000. v. 4. Disponível em: <http://www.saraivaonline.com.br>. Acesso em: 23 fev. 2004.

- e) Capítulo de livro:

BORÓN, A. A sociedade civil depois do dilúvio neoliberal. In: SADER, E.; GENTILI, P. (Org.). **Pós-Neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. cap. 12, p. 63-118.

- f) Artigo de periódico:
MANSILLA, H. C. F. La controversia entre universalismo y particularismo en la filosofía de la cultura. **Revista Latinoamericana de Filosofía**, Buenos Aires, v. 24, n. 2, primavera 1998.
- g) Artigo de periódico em formato eletrônico:
FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A política de educação profissional no governo Lula: um percurso histórico controvertido. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1087-1115, out./dez. 2005. Edição especial. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 13 dez. 2006.
- h) Decretos, Leis:
BRASIL. Decreto-lei nº 5.452, de 1 de maio de 1943. **Lex**: coletânea de legislação: edição federal, São Paulo, v. 7, p. 3-4, jan./mar. 1943. Suplemento.
BRASIL. Lei nº 9.887, de 7 de dezembro de 1999. Altera a legislação tributária federal. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 8 dez. 1999.
- i) Dissertações e Teses:
OLIVEIRA, Kelly Almeida de. **A construção cultural da identidade do/a pedagogo/a pelo currículo**. 2011. 70 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2011.
- j) Trabalho publicado em Congresso Científico:
SGUAREZI, N. O. As abordagens da didática nos cursos de formação de professores: o caso da Universidade Federal de Mato Grosso. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 15., 2010, Belo Horizonte. **Anais** [...] Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 27-39.

CRITÉRIOS PARA ACEITAÇÃO DE TRABALHOS

Todos os trabalhos submetidos a este veículo de publicação serão avaliados, no mérito científico, por membros do conselho científico e por consultores ad hoc, sendo considerados os seguintes critérios:

- a) Pertinência do trabalho em relação ao campo da educação;
- b) Quanto à qualidade linguística: clareza e correção na comunicação;

- c) Quanto ao conteúdo: fundamentação teórica consistente, originalidade e contribuição para a produção do conhecimento no campo da Educação;
- d) Quanto à estrutura: introdução, desenvolvimento, conclusão e resumo, palavras-chave, abstract e keywords.
- e) Quanto à apresentação: obediência às normas aqui especificadas para apresentação do trabalho.

Cabe ao Conselho Científico condicionar a aprovação dos trabalhos apresentados para publicação a modificações especificadas em pareceres emitidos por estes.

Emitidos os pareceres pelo Conselho, em seguida, serão encaminhados para que os autores tomem conhecimento.

O trabalho aceito para publicação será comunicado para o autor que deverá encaminhar Declaração de Transferência de Direitos Autorais a ser fornecido pelo Conselho Editorial Executivo da Revista Educação e Emancipação, não sendo permitido publicá-lo em outro veículo.

Os trabalhos submetidos para a publicação, quando não aceitos, ficarão à disposição dos autores.



PPGE

ISSN 2358-4319



9 772358 431003