



COLEÇÃO:
A EDUCAÇÃO PEDE PASSAGEM

QUANDO NOSSAS PESQUISAS ABREM NOVAS FRESTAS

Volume 1

ANA KARYNE LOUREIRO FURLEY

HIRAN PINEL

JOSÉ RAIMUNDO RODRIGUES

LUCYENNE M. DA COSTA VIEIRA-MACHADO

(ORGANIZADORES)



EDITORA
SCHREIBEN

COLEÇÃO: A EDUCAÇÃO PEDE PASSAGEM

ANA KARYNE LOUREIRO FURLEY
HIRAN PINEL
JOSÉ RAIMUNDO RODRIGUES
LUCYENNE M. DA COSTA VIEIRA-MACHADO
(ORGANIZADORES)

QUANDO NOSSAS PESQUISAS ABREM NOVAS FRESTAS

VOLUME 1



EDITORA
SCHREIBEN

2023

© Dos Organizadores - 2023
Editoração e capa: Schreiben
Imagem da capa: Thales Antonio - Freepik.com
Revisão: os autores
Publicação: 29/08/23

Conselho Editorial (Editora Schreiben):

Dr. Adelar Heinsfeld (UPF)
Dr. Airton Spies (EPAGRI)
Dra. Ana Carolina Martins da Silva (UERGS)
Dr. Deivid Alex dos Santos (UEL)
Dr. Douglas Orestes Franzen (UCEFF)
Dr. Eduardo Ramón Palermo López (MPR - Uruguai)
Dra. Geuciane Felipe Guerim Fernandes (UENP)
Dra. Ivânia Campigotto Aquino (UPF)
Dr. João Carlos Tedesco (UPF)
Dr. Joel Cardoso da Silva (UFPA)
Dr. José Antonio Ribeiro de Moura (FEEVALE)
Dr. José Raimundo Rodrigues (UFES)
Dr. Klebson Souza Santos (UEFS)
Dr. Leandro Hahn (UNIARP)
Dr. Leandro Mayer (SED-SC)
Dra. Marcela Mary José da Silva (UFRB)
Dra. Marciane Kessler (UFPeI)
Dr. Marcos Pereira dos Santos (FAQ)
Dra. Natércia de Andrade Lopes Neta (UNEAL)
Dr. Odair Neitzel (UFFS)
Dr. Valdenildo dos Santos (UFMS)
Dr. Wanilton Dudek (UNIUV)

Esta obra é uma produção independente. A exatidão das informações, opiniões e conceitos emitidos, bem como da procedência das tabelas, quadros, mapas e fotografias é de exclusiva responsabilidade do(s) autor(es).

Editora Schreiben
Linha Cordilheira - SC-163
89896-000 Itapiranga/SC
Tel: (49) 3678 7254
editoraschreiben@gmail.com
www.editoraschreiben.com

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Q1 Quando nossas pesquisas abrem novas frestas. / Organizadores : Ana Karyne Loureiro Furley... [et al.]. – Itapiranga : Schreiben, 2023.
202 p. : il. ; e-book.
E-book no formato PDF.

EISBN: 978-65-5440-151-7
DOI:10.29327/5296026

1. Educação inclusiva. 2. Educação especial. 3. Professor - formação. I. Título.
II. Furley, Karyne Loureiro. III. Pinel, Hiran. IV. Rodrigues, José Raimundo. V.
Vieira-Machado, Lucyenne M. da Costa.

CDU 376

Bibliotecária responsável Kátia Rosi Possobon CRB10/1782

*A quem nos precedeu nessa arte de abrir frestas e brechas
com escritas que problematizam o mundo e a educação.
Aos nossos familiares e professoras(es) que, cada qual ao seu
modo e com seus saberes, nos introduziram na arte de pesquisar.*

De alguma maneira, porém, podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de reescrevê-lo, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente.

Paulo Freire, 2005, p. 56.

SUMÁRIO

PREFÁCIO.....	7
<i>Wagner dos Santos</i>	
APRESENTAÇÃO.....	9
<i>Ana Karyne Loureiro Furley Hiran Pinel</i>	
<i>José Raimundo Rodrigues Lucyenne M. da Costa Vieira-Machado</i>	
CAPÍTULO 1	
COM O CÍRCULO BAKHTINIANO, REFLEXÕES SITUADAS NO CAMPO DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	15
<i>Valdete Côco André da Silva Mello</i>	
CAPÍTULO 2	
POLÍTICA PÚBLICA E INTERFERÊNCIAS IDEOLÓGICAS: ANÁLISE DO PROTOCOLO ENTRE O MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E MINISTÉRIO DA MULHER, FAMÍLIA E DIREITOS HUMANOS (2019-2022) PARA O COMBATE À VIOLÊNCIA ESCOLAR....	31
<i>George Francisco Corona Cleonara Maria Schwartz</i>	
CAPÍTULO 3	
FORJADOS NO COTIDIANO ESCOLAR E DESAFIADOS A RESTAURAR VÍNCULOS: A EXPERIÊNCIA DE COORDENADORES DE TURNO E A ÉTICA DO CUIDADO DE SI.....	45
<i>José Raimundo Rodrigues Lucyenne Matos da Costa Vieira-Machado</i>	
<i>Heloísa Ivone da Silva de Carvalho</i>	
CAPÍTULO 4	
POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM MOÇAMBIQUE: (RE)EXISTÊNCIA E TENSÕES POR UMA EDUCAÇÃO PROBLEMATIZADORA.....	59
<i>Oniva João Mboa Geide Rosa Coelho</i>	
CAPÍTULO 5	
O CURSO DE FILOSOFIA DA FAFI E O TOMISMO.....	73
<i>Maria das Graças Moita Raposo Pereira</i>	
CAPÍTULO 6	
EDUCAÇÃO ESPECIAL E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS NA ESCOLA COMUM: REFLEXÕES E PERSPECTIVAS.....	83
<i>Cristina Maria Barreira Michell Pedruzzi Mendes Araújo</i>	
<i>Vanessa Pita Barreira Burgos Manga Rogério Drago</i>	
Capítulo 7	
APONTAMENTOS REFLEXIVOS SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS.....	95
<i>Jolimar Cosmo Hiran Pinel José Francisco Chicon</i>	

CAPÍTULO 8	
A FORMAÇÃO DOCENTE COMO REFERÊNCIA DA “AFINAÇÃO” NA EDUCAÇÃO ESPECIAL: AULA DE MÚSICA PARA SURDOS? ...	107
<i>Ana Carolina dos Santos Martins</i>	
CAPÍTULO 9	
PRÁTICAS EDUCATIVAS NA PERSPECTIVA FREIRIANA: CONTRIBUIÇÕES PARA A CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA DOS SUJEITOS DA EJA.....	117
<i>Daniela Mendonça Delucas Aline de Menezes Bregonci</i>	
CAPÍTULO 10	
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL: DESAFIOS PARA A DOCÊNCIA E PARA O CURRÍCULO.....	127
<i>Erineu Foerste Adriano Ramos de Souza Eduardo Carlos Souza Cunha Eucinéia Regina Müller</i>	
CAPÍTULO 11	
ENSAIANDO A (NÃO) PRESENÇA DE CORPOS PRECARIZADOS NA FORMAÇÃO DOCENTE: O OLHAR DE UMA LICENCIANDA SOBRE A CLASSE HOSPITALAR.....	141
<i>Júlia Venturelli Machado Adriana da Silva Ramos de Oliveira</i>	
CAPÍTULO 12	
BEM-VINDOS A <i>LA NAVE</i> : UMA PELÍCULA PARA TOCAR NOSSA CARNE.....	155
<i>Ana Karyne Loureiro G. W. Furley Hiran Pinel Luciene Sales Senna</i>	
CAPÍTULO 13	
COMPARAÇÃO DAS TEORIAS DA INTELIGÊNCIA E DE APRENDIZAGEM.....	167
<i>Alice Maraschin Bruscato Eduarda Garcia Sanches Felipe Henrico Becker dos Santos Gabriela Vollet Cardozo</i>	
CAPÍTULO 14	
O NASCIMENTO DA ESCOLA COMO PROMESSA DE FUTURO: PENSAR A FUNÇÃO DA ESCOLA A PARTIR DA HISTÓRIA EDUCAÇÃO CAPIXABA E BRASILEIRA.....	178
<i>Steferson Zanoni Roseiro</i>	
POSFÁCIO.....	197
<i>Sandra Kretli da Silva</i>	
SOBRE OS ORGANIZADORES.....	199
ÍNDICE REMISSIVO.....	201

PREFÁCIO

FORMAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO: COMPROMISSOS POLÍTICOS DA PÓS-GRADUAÇÃO

Quando nossas pesquisas abrem novas frestas. Não há título melhor que defina esta obra. Abrir frestas significa ampliar os nossos horizontes em um movimento que desbrava caminhos ainda não trilhados. Esse é um desafio arriscado que requer dos pesquisadores se aventurarem em outras rotas ou, ainda, olharem de modo diferente os caminhos rotineiramente trilhados, lançando novas perguntas para questões já estudadas. Práticas de pesquisa que, mesmo na escrita individual, não se fazem isoladamente, pois trazem a marca dos percursos formativos e do esforço empreendido por aqueles que contribuem com esse processo.

O livro é um encontro produzido por docentes e alunos da Pós-Graduação vinculados ao PPGE/UFES, que têm em sua trajetória se dedicado ao estudo da educação. Ele evidencia a diversidade que compõem os objetos de estudos, nos quais é possível encontrar, por exemplo, temáticas relacionadas à Educação Infantil, Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos e Formação de Professores. Ao mesmo tempo, os capítulos evidenciam a diversidade de abordagens teóricas, metodológicas e de contextos investigativos (Brasil e Moçambique), tendo a Educação como objeto de interesse.

É importante situar que os estudos, em sua maioria, estão vinculados ao PPGE/UFES, revelando o modo como os professores e alunos têm, de forma ética e política, contribuído para o fortalecimento e luta do/no próprio campo da Educação, entendendo-a como direito. O PPGE, em seus 45 anos de existência, tem trabalhado para fazer cumprir sua missão de “Formar profissionais qualificados, gerando avanços científicos com foco na pesquisa, produção e socialização de conhecimento e engajamento político e social em âmbito regional, nacional e internacional” (MISSÃO PPGE/UFES).

De fato, essa missão se materializa nos capítulos que compõem esta obra, bem como na própria equipe organizadora do livro, formada pelos docentes do PPGE Hiran Pinel e Lucyenne Vieira-Machado, o egresso de doutorado José Raimundo Rodrigues e a discente de doutorado Ana Karyne Loureiro Furley. A composição da equipe reforça o esforço solidário na formação de novos pesquisadores, associada ao compromisso de apresentar para a sociedade os investimentos realizados na Educação pública brasileira.

A leitura do livro acena para novos momentos e ares, renovando a

esperança de dias melhores no âmbito das políticas educacionais, pautados nas possibilidades que nos são contadas em cada capítulo, no diálogo com gestores, educadores e alunos de nosso país. O livro traz as marcas de resistências e lutas pela garantia ao direito à educação, forjada nos embates produzidos com o contexto nacional que demarcou nosso país nos últimos anos. Uma resistência cotidiana que se vigoriza pelo compromisso com a formação de docentes e alunos, tendo a pesquisa como um dos seus pilares.

Wagner dos Santos¹

Vitória, julho de 2023.

1 Graduado em Educação Física pela Universidade Federal do Espírito Santo (2002), mestrado em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (2005) e doutorado em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (2010). Atualmente é Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação da Ufes, professor dos Programas de Pós-Graduação em Educação e em Educação Física (Mestrado e Doutorado) e do curso de Licenciatura e Bacharelado em Educação Física da UFES. E-mail: wagnercefd@gmail.com.

APRESENTAÇÃO

Há dez anos daquelas manifestações de junho de 2013, quando as ruas eram tomadas sob diversas bandeiras, temos hoje um cenário que nos sugere o quanto o que vivemos nos últimos tempos, com todas as suas contradições, mostra um jogo tenso de forças e nele a educação como uma peça sempre em pauta. Um país, cuja história democrática é bastante recente, necessita vigiar constantemente para assegurar que direitos constituídos com duras lutas não sejam, rapidamente, negados a despeito de números, de cálculos, de rankings, de desprezo pelo humano, particularmente, por parte de pseudos governantes em relação mais empobrecidos. O direito à educação transmutado em culpabilização da educação moveu discursos diversos e ganhou também popularidade, disseminou-se fazendo com que um descrédito pairasse sobre educadores e suas pesquisas. As nossas universidades foram vítimas de ataques severos aos seus princípios básicos.

O presente volume da Coleção *A Educação pede passagem* é um ato de resistência. Por ele colocamos ao público nossas reflexões, afirmamo-nos como pesquisadores, afirmamos com tranquila seriedade e coerência que nossas pesquisas abrem novas frestas, permitem ao novo reexistir diante das intermináveis ameaças à Educação. É impossível mensurar o quanto nossas pesquisas impactam na sociedade. Esdrúxulo pensar que “fator de impacto” se igual a quantidade de citações quando sabemos que o que vivemos nas pesquisas de campo ou bibliográficas, com suas várias epistemologias e metodologias, fomentam vidas constituídas pelo desejo de que a Educação seja garantida como realidade, de fato, como direito subjetivo a cada pessoa que vive neste país. Assim, somos convidados a adentrar nessa obra coletiva.

Valdete Côco e André da Silva Mello discorrem sobre *Com o Círculo Bakhtiniano, reflexões situadas no campo da educação infantil*. Reiteram a pertinência dos referenciais bakhtinianos para o campo educacional, em especial, na abordagem da Educação Infantil. Em termos teórico-metodológico, dialoga-se com produções próprias do Círculo Bakhtiniano e com produções que situam os referenciais e, sobretudo, assinalam suas contribuições à educação. Ao tratar com essas referências, move-se diálogos com visões de mundo, de modo a realçar o compromisso de afirmação do direito à educação das crianças pequenas, situado no contexto da defesa da justiça social e da democracia. Com isso, nas lutas emergentes, advoga-se o reconhecimento dos diferentes dizeres que marcam o delineamento da primeira etapa da Educação Básica.

George Francisco Corona e Cleonara Maria Schwartz, no texto *Política pública e interferências ideológicas: análise do “Protocolo interministerial entre o Ministério da Educação e Ministério da Mulher, Família e Direitos Humanos para o combate à violência escolar”*, procuram compreender como o discurso ideológico de lideranças públicas de determinada gestão interferem na condução de políticas públicas de Estado, que geralmente ultrapassam o mandato de vários governos eleitos. O documento ora analisado tratou de traçar diretrizes para a promoção de políticas públicas para o combate às formas de violências escolares, assim como para a promoção de uma cultura de paz, não violência, inclusão e respeito à diversidade, à liberdade de crença e de pensamento. Os autores identificam uma série de incoerências, contradições e inconsistências entre o discurso das diretrizes nacionais e internacionais e o discurso dos ministros de estado que assinam o referido Protocolo de intenções. Tal discrepância se deve às posições político-ideológicas em assuntos ligados aos direitos humanos, em especial aos direitos relativos às questões de gênero.

José Raimundo Rodrigues, Lucyenne Matos da Costa Vieira-Machado e Heloísa Ivone da Silva de Carvalho refletem sobre *Forjados no cotidiano escolar e desafiados a restaurar vínculos: a experiência de coordenadores de turno e a ética do cuidado de si*. Procura-se neste artigo, a partir de vivências do cotidiano escolar em relação à atuação de coordenadores de turno, problematizar como este profissional educacional é convocado a agir sob o paradigma da justiça restaurativa, tendo duas grandes competências que são a escuta qualificada e o discernimento. Enquanto profissional que atua “entre” os diversos membros da comunidade escolar, perpassam nele os conflitos da escola idealizada em torno de uma ideia de rígida disciplina e a nova aposta de uma escola em que crianças e adolescentes, bem como outros membros da comunidade, são compreendidos como sujeitos de direitos.

Oniva João Mboa e Geide Rosa Coelho nos apresentam *Políticas de formação de professores em Moçambique: (re)existência e tensões por uma educação problematizadora*. O texto problematiza as políticas educacionais no campo da formação inicial e continuada de professores(as) em Moçambique. Dialogando com os pensamentos de Paulo Freire dentre outros, argumentam que, cotidianamente, faz-se necessária a constituição de formas de luta e a problematização da realidade para tensionar e produzir outras forças, alterando as rotas estabelecidas pelas políticas educacionais majoritárias e criando outros modos de existência. Há uma aposta de que se podem constituir outros possíveis para a escola, educação e currículo, porque, por mais que as políticas de regulação tentem aprisionar as subjetividades, nos cotidianos escolares a vida escapa por entre as brechas, re(existe) e insiste em perseverar.

Maria das Graças Moita Raposo Pereira reflete sobre *O curso de Filosofia da FAFI e o Tomismo*. A autora discorre sobre o curso de Filosofia da Faculdade Católica de Filosofia do Piauí-FAFI, analisando os pressupostos teóricos predominantes naquele curso, como também a influência das bases teóricas ali estudadas na formação de seus egressos. Nesse contexto, percebe-se que a Faculdade Católica de Filosofia do Piauí-FAFI, por meio do curso de Filosofia, teve como sustentação teórica a Filosofia de São Tomás de Aquino — o tomismo. Volver o olhar sobre esse tema faz-nos questionar como os conteúdos trabalhados em nossas organizações curriculares dos cursos de graduação podem impactar diretamente na vida dos sujeitos. Explicita-se no texto o quanto o vivido no ambiente universitário foi assimilado por estudantes e impactou diretamente em suas vidas e compreensão crítica da realidade.

Cristina Maria Barreira, Michell Pedruzzi Mendes Araújo, Vanessa Pita Barreira Burgos Manga e Rogério Drago refletem sobre *Educação Especial e práticas pedagógicas inclusivas na escola comum: reflexões e perspectivas*. A relevância deste tema está pautada na necessidade de se conhecer os aspectos que permeiam a escolarização básica de alunos com deficiência e necessidades educativas especiais, e/ou transtornos globais do desenvolvimento, no contexto da escola comum. Desde uma pesquisa bibliográfica de revisão de literatura, de caráter qualitativo, e a coleta de dados realizada por meio de pesquisas em livros, artigos científicos e documentos oficiais, tendo como aporte teórico os estudos de autores como Jannuzzi (2004), Mazzotta (2001), Vygotsky (1997), dentre outros, os autores apresentam alguns embates da Educação Especial, no contexto da escola comum, que podem emergir diante das relações entre as ações pedagógicas e a inclusão escolar e social de alunos com necessidades educativas especiais.

Jolimar Cosmo, Hiran Pinel e José Francisco Chicon apresentam *Apointamentos reflexivos sobre formação continuada de professores e práticas pedagógicas inclusivas*. Esse estudo teórico sobre a formação continuada de professores de Educação Física com ênfase na inclusão, traz questões discutidas por meio da pesquisa de dissertação de um dos autores. Teve como objetivo descrever as narrativas dos professores participantes de um grupo de formação continuada em Educação Física, analisando as práticas pedagógicas inclusivas e sua (re)construção da subjetividade em seu trabalho docente. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, resultado de uma análise documental, das particularidades e dos desafios expostos de quatro professores de Educação Física escolar do município de Serra-ES, que participaram de uma formação continuada realizada nas dependências do Laboratório de Educação Física Adaptada, do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo ano de 2011.

Ana Carolina dos Santos Martins escreve sobre *A formação docente como*

referência da “afinação” na educação especial. É possível constatar a ampliação de Políticas Públicas e ações da educação dedicadas aos estudantes público-alvo da Educação Especial, contudo, é notório que por vezes, as ações estão distanciadas do comprometimento com o ensino e a aprendizagem garantidos por lei a todos os cidadãos. O presente trabalho foi estabelecido por meio de uma revisão bibliográfica, com abordagem qualitativa e está fundamentado em estudos sobre a Educação Especial e sobre a Educação Musical Especial, no que tange o âmbito da legalidade no contexto escolar e as práticas formativas dos futuros docentes de música para atuarem com estudantes surdos. Será que as licenciaturas oferecem uma formação suficiente para o atendimento desses sujeitos? Por essa razão, esse trabalho dedica-se a dar vistas às “novas frestas” necessárias para a garantir equidade e compromisso com o fazer musical.

Daniela Mendonça Delucas e Aline de Menezes Bregonci problematizam *Práticas educativas na perspectiva freiriana: contribuições para a construção da autonomia dos sujeitos da EJA*. O pensamento freiriano assume centralidade nas reflexões das autoras, à medida em que orienta a percepção acerca da essencialidade de uma educação libertadora e de práticas pedagógicas progressistas, no contexto da EJA. Por essa razão, tecem reflexões, acerca de práticas educativas, especialmente de leitura e escrita, e sua relação com a viabilização de sujeitos autônomos, desde que desenvolvidas na perspectiva emancipatória. Conforme Freire (1987), é por meio de uma práxis autêntica (ação-reflexão) que homens e mulheres das massas se tornam aptos à imersão crítica na realidade opressora, ao seu desvelamento e à ação transformadora.

Adriano Ramos de Souza, Eduardo Carlos Souza Cunha, Eucinéia Regina Müller e Erineu Foerste conduzem-nos a refletir sobre *Educação de Jovens e Adultos no Brasil: desafios para a docência e para o currículo*. Discutem a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil a partir de pressupostos históricos, políticos, sociais e econômicos e sua reverberação e influência para o currículo. Compreendem a EJA como uma importante modalidade de ensino que possibilita aos educandos, a possibilidade de superarem os ditames e as contradições impostas por uma sociedade hegemônica, excludente e firmada solidamente em bases capitalistas e neoliberais. Nesse viés, torna-se fundamental vislumbrar os desafios que se impõem a esta modalidade visto que vivemos em um momento importante de lutas e resistências, onde a implementação de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) pode trazer o seu apagamento gradativo, bem como, o fechamento de turnos e de turmas da EJA, reforçando assim, o projeto neoliberal.

Júlia Venturelli Machado e Adriana da Silva Ramos de Oliveira escrevem sobre *Ensaizando a (não) presença de corpos precarizados na formação docente: o olhar de uma licencianda sobre a Classe Hospitalar*. Trata-se de um ensaio teórico sobre

a (não) presença dos corpos precarizados de crianças e adolescentes de classes hospitalares na formação para o exercício da docência, da licenciatura. E é ensaiando essa temática inter/multi/transdisciplinar que buscam reflexões mais profundas, questionando-nos: como temos encarado o desafio da democratização de acesso e permanência à Educação Básica se na formação de professores, na preparação desse profissional revelam-se as (in)existência desses sujeitos? Trazer os textos e os não textos (silêncios) dessas crianças e adolescentes, com identidades corpóreas marcadas por seu viver precário, para dentro dos espaços de formação docente, para ética profissional no exercício do professor, talvez signifique avançar em uma educação de valoração e defesa da vida, de e para a liberdade.

Ana Karyne Loureiro Furley, Hiran Pinel e Luciene Sales Senna nos convocam a uma viagem no *Bem-vindo à La Nave: uma película para tocar nossa carne*. Os autores tomam um filme mexicano baseado numa história real e o aproximam daquilo que é a vida de pesquisadores que atuam junto a estudantes crianças e adolescentes com câncer ou em fase terminal internados em hospitais. Por uma abordagem fenomenológica do texto audiovisual, somos provocados a assumir um caminho de dar sentido à vida nessa viagem entre nascimento e morte. Tocam na carne dos pesquisadores, com uma escrita forte, cheia de sentimentos, e afirmam o quanto nossos trabalhos nos afetam e podem fazer ressignificar a própria vida, retirando-nos do risco de um vazio existencial tão ameaçados em nossos dias. Para além disso, o texto defende de forma potente o direito à educação na Classe Hospitalar.

Alice Maraschin Bruscato, Eduarda Garcia Sanches, Felipe Henrico Becker dos Santos e Gabriela Vollet Cardozo escrevem sobre *Comparação das teorias das inteligências e de aprendizagem*. Através da metodologia comparativa, apresentam aspectos das teorias de Howard Gardner (Teoria das Inteligências Múltiplas), Carl Rogers e George Kelly (Teoria Humanista de Aprendizagem). O princípio das Inteligências Múltiplas, de Gardner, dialoga com as demais teorias por ter o humano como único, assim como Kelly faz ao mostrar que diferentes pessoas têm percepções diferentes do universo. Além disso, Rogers traz a ideia de potencializar o interno de cada um com a compreensão de que o meio externo favorece a busca de realização interna. Conclui-se que o conceito de Alternativismo construtivo de George Kelly, harmoniza-se com questões tanto de Gardner como de Rogers, levando em conta uma atmosfera emocional positiva que proporciona, ao aluno, novas experiências que agreguem conhecimento e motivações intrínsecas.

Steferson Zanoni Roseiro escreve sobre *O nascimento da escola como promessa de futuro: pensar a função da escola a partir da história da educação capixaba e brasileira*. O autor realiza uma investigação filosófica a partir de estudos sobre a história

da educação brasileira e capixaba para indagar pelo nascimento da escola como promessa de futuro. Se hoje a escola é claramente afirmada como instituição necessária para a formação da nação e da humanidade, o estudo visa indagar quais foram as mutações imprescindíveis à escola para que seu papel fosse, então, o de assegurar certo tipo de futuro. Assim, o artigo conclui indagando a quem os futuros seriam prometidos e quais seriam. O autor perpassa momentos da história da educação, mas sempre tendo como foco não uma historiografia e sim a promessa de futuro.

Desejamos que esse conjunto de textos tão profundos e provocativos nos conduzam a reflexões e possam germinar em nossas aulas, formações, diálogos, cafés, almoços, conversas cotidianas. Desta maneira, a Educação que nos pede passagem adentrará também noutros espaços e por sua pujança se mostrará mais viva que antes e sempre atenta a possíveis violências. Sem um otimismo ingênuo, mas também sem um determinismo pessimista, esses escritos somam-se a um otimismo trágico que reconhece o possível do momento e ousa abrir nele as frestas do que sonhamos como direito à educação e vamos, pouco a pouco, fazendo no cadinho do cotidiano aventurando-nos a pensar educações.

Agradecemos àquelas pessoas que acolheram nossa proposta e assumiram conosco esse risco de colocar a público o que pensam, refletem, discutem. A cada pessoa que escreveu nesse volume, o nosso sincero agradecimento. Que outras pessoas se juntem a nós com textos capazes de fazer do direito à Educação um tema sempre atual.

Ana Karyne Loureiro Furley

Hiran Pinel

José Raimundo Rodrigues

Lucyenne M. da Costa Vieira-Machado

Vitória, julho de 2023.

Fazendo do inverno um tempo quente de reflexões...

REFERÊNCIAS:

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados/Cortez, 2005.

CAPÍTULO 1

COM O CÍRCULO BAKHTINIANO, REFLEXÕES SITUADAS NO CAMPO DA EDUCAÇÃO INFANTIL¹

Valdete Côco²

André da Silva Mello³

INTRODUÇÃO

Neste ensaio, apresentamos reflexões vinculadas ao Círculo Bakhtiniano, no sentido de reiterar sua pertinência ao campo educacional (GERALDI, 2013). Temos como objetivo interagir com duas dimensões: da apresentação do referencial e do desenvolvimento de reflexões situadas no contexto da educação, em especial, da Educação Infantil. Propomos, como campo problemático, indagar como categorias reconhecidas – tais como dialogismo, polifonia, responsabilidade, alteridade e outras – podem inspirar tematizações situadas na educação, no horizonte de considerar os diferentes dizeres que marcam o delineamento da educação das crianças pequenas.

Em termos teórico-metodológico, procuramos dialogar com produções próprias do Círculo Bakhtiniano, com produções que situam esse referencial (e, sobretudo, assinalam contribuições ao campo educacional) e com produções que sintetizam questões emergentes na Educação Infantil. Ao compor essa proposta, com as assertivas sobre a “compreensão” (BAKHTIN, 1997, p. 382), consideramos que dizer sobre o mundo não se aparta de se dizer no mundo. Daí, ao tratarmos com essas referências, interagimos com visões de mundo,

-
- 1 Neste texto, reunimos parte das considerações apresentadas em atividade vinculada à disciplina “Educação Física e Infâncias”, semestre 2023/1, do Programa de Pós-Graduação em Educação Física, da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGEF/UFES). Articula-se ao desenvolvimento do pós-doutoramento (PPGEF/UFES), em especial, nos esforços de considerar os conceitos do Círculo Bakhtiniano na abordagem a Educação Infantil.
 - 2 Professora do Departamento de Linguagens, Cultura e Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Educação, da UFES – DLCE/PPGE/CE/Ufes. Pós-doutoranda no PPGEF/UFES, Vitória, ES, Brasil. E-mail de contato: valdetecoco@hotmail.com.
 - 3 Professor do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo, nos cursos de licenciatura, bacharelado, mestrado e doutorado – CEFD/UFES Vitória, ES, Brasil. E-mail de contato: andremellovix@gmail.com.

movimentando nossas dialogias, de modo que os conceitos bakhtinianos constituem também ancoragem para tecermos as reflexões.

Situamos este exercício, de síntese contextual do referencial, nos compromissos de afirmação do direito à Educação Infantil (BRASIL, 1996), implicados com as lutas pela expansão da oferta e qualificação do atendimento, repercutindo na defesa do desenvolvimento profissional nesse campo de trabalho. Lutas que não se apartam da busca por justiça social e do fortalecimento da democracia.

REMEMORANDO O PRINCÍPIO DIALÓGICO, NA ABORDAGEM À EDUCAÇÃO INFANTIL

“Círculo Bakhtiniano” é referência a um grupo situado “no contexto da episteme soviética, especialmente, nas décadas de 1920 e 1930” (PAULA; STAFUSA, 2010, p. 14), integrado por Mikhail Mikhailovich Bakhtin (1895-1975), Matjev Isaevch Kagan (1889-1937), Pavel Nikolaevich Medvedev (1891-1938), Lev Vasilevich Pumpjanskij (1891-1940), Ivan Ivanovitch Solletinskij (1902-1944) e Valentin Nikolaevich Voloshinov (1895-1936). Do trabalho desse grupo decorreu um conjunto de elaborações, compondo uma filosofia da linguagem ancorada no princípio dialógico. Em síntese, questionam a abordagem da linguagem apenas como sistema de normas gramaticais, dando centralidade à questão da interação social, de modo a abarcar as dimensões social, cultural e ideológica. Nesse escopo:

Suas propostas se concentraram fortemente nas questões da linguagem e do discurso, tanto na vida diária como em sua representação literária, o que amplia o alcance de sua filosofia. Podemos considerá-las as bases de uma *filosofia da vida (Lebensphilosophie)*, ou seja, uma filosofia não transcendental – porque centrada no mundo concreto e não em princípios alheios a ela – nem imanente – porque centrada no agir dos sujeitos, mais no processo da ação do que em seus resultados (SOBRAL, 2008, p. 220, itálico do autor).

Nessa abrangência, considerando os processos de tradução, recepção e interpretação (BUBNOVA; SOUZA, 2022), podemos observar que os fundamentos do Círculo Bakhtiniano possibilitam dialogar com (variadas) questões vinculadas à “[...] realização do ser humano através do diálogo” (KONDER, 1990, p. 2). Advogamos que essa vinculação também seja remetida ao campo da educação, de modo a contribuir em várias abordagens temáticas, incluindo a Educação Infantil. De todo modo, nas eventuais indagações sobre pertencimentos, os processos de interação com as obras do Círculo Bakhtiniano vêm movendo discussões sobre delimitações de protagonismos e autorias; sobre dinâmicas de circulação, recepção e apropriações e sobre posicionamentos

do escopo das contribuições (PAULA; STAFUZZA, 2010; MEDVIEDEV; MEDVIEDEV, 2014 e outros).

Nessas problemáticas, como um dos expoentes mais conhecidos do grupo, Bakhtin vem sendo apresentado como pensador (SCHNAIDERMAN, 1997; AMORIM, 2001), filósofo (CLARK; HOLQUIST, 2004; FARACO, 2003; VELMEZOVA, 2005), historiador da literatura (FIORIN, 1998), filólogo (VELMEZOVA, 2005; FIORIN, 1998) e crítico literário (VELMEZOVA, 2005). Stam apresenta Bakhtin como “teórico social e literário”, observando que ele se tornou “um dos pensadores mais influentes e controvertidos do panorama contemporâneo” (1993, p. 149), de modo que “existem muitos Bakhtins” (1993, p. 150). Nesse debate, Faraco, Tezza e Castro (2001, p. 9), alertam que ele “resiste às classificações”, dado que “é menos um seguidor e muito mais um formulador original de ideias”.

Nesse contexto, a seleção que encaminhamos está, notadamente, implicada com nosso pertencimento ao campo educacional, mais especificamente, à Educação Infantil. Em função desse pertencimento, começamos por realçar a síntese de Priori e Polato (2016), informando que as produções vinculadas ao Círculo “[...] situam-se como uma ruptura epistemológica que emerge do contexto stanilista totalitário de violência, de arbitrariedade e de privação de direitos humanos fundamentais, ecoando substancialmente para as disposições das ciências humanas [...]” (2016, p. 40-41).

Perquirindo essas disposições, nossa leitura será parcial, com objetivo de, inspirados no Círculo Bakhtiniano, dar realce a algumas questões ligadas à Educação Infantil. Nessa direção, consideramos questões emergentes como lutas que se impõe, de modo a realçar os processos interativos, no horizonte da negociação social que vem posicionado o reconhecimento das necessidades (das crianças, famílias, profissionais, instituições, etapas/níveis educacionais, sistemas de ensino, comunidade, etc.) e das prioridades (de atenção, orientações, acompanhamento, investimentos, etc.).

O destaque para os processos interativos implica considerar uma multiplicidade de dizeres na negociação sobre a educação das crianças pequenas. Nessa multiplicidade, cabe não menosprezar a força dos uníssonos, tais como, o caráter indutor das normativas. Como exemplo mais recente, lembramos a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Nesse quadro, cabe também não invisibilizar as práticas instituintes que vão, nas vivências, indagando as formas de ação e delineando novas proposições. Em síntese, advogamos que o referencial do Círculo Bakhtiano possibilita atentar para as relações sociais no sentido do viver como espaço de confronto entre diferentes vozes sociais, de modo a afirmar “o caráter imprevisível do mundo” (CLARK;

HOLQUIST, 2004, p. 362). Portanto, inclui a convocação à atuação responsável, aqui circunscrevendo a defesa do direito à educação.

Na observação das negociações implicadas com o reconhecimento de necessidades e com o posicionamento das prioridades no campo da Educação Infantil, para o destaque dos processos interativos trabalhamos a partir dos conceitos de enunciado, enunciação e diálogo (BRAIT; MELO, 2007; MARCHEZAN, 2008). Entendemos que os processos interativos (nas pautas da Educação Infantil) são movidos com os enunciados, enquanto unidades (não isoladas), que instam os diálogos, de modo a reconhecer as muitas vezes e, então, os diferentes dizeres presentes (e atuantes) na conjuntura implicada com a Educação Infantil. Com isso, importa articular com as enunciações, de modo a observar como os distintos pontos de vista vão interagindo nas construções das significações válidas (que ganham força social). Portanto, advogamos a atenção ao terreno social, indicando que a configuração da educação, então, também da Educação Infantil é negociada sistematicamente.

Nessas negociações, como exemplo, sublinhamos os desafios para atingir as metas de oferta, em especial, na faixa da creche, em conexão com a configuração dos quadros funcionais. Interagindo com as assertivas de afirmação da presença de professores nesse campo de trabalho, emergem disputas de perspectivas para os processos formativos e para o trabalho educativo com as crianças pequenas (COUTINHO, CÔCO, 2022). Em simultâneo, assistimos a políticas de provimento funcional combinando a atuação de professores com o trabalho de profissionais auxiliares, convocando à luta contra a intensificação da precarização do trabalho docente (CÔCO; COUTINHO, 2020; COUTINHO; CÔCO, ALVES, 2023).

Nesse quadro, consideramos a potência do referencial bakhtiniano na observação das tensões que marcam os desafios emergentes. Se tensões remetem a dificuldades e entraves, também comportam abertura e possibilidades de ação. Daí, sem minimizar nossa conjuntura de imposição de desigualdades e recrudescimento de políticas conservadoras, com este texto também convidamos à participação nas disputas de sentidos para a Educação Infantil, no horizonte da defesa de cada uma e de todas as crianças ao desenvolvimento integral (BRASIL, 2009).

Nessa direção, lembramos que Konder (1990, p. 2) assinala que Bakhtin, interessado na compreensão da cultura, evidencia a força (da dialética interna) dos signos. Dá centralidade às pessoas (com suas vontades, iniciativas, emoções, atividades etc.), plasmando as criações e, em simultâneo, criando “[...] uma interrelação concreta entre todas as partes da sua cultura”. Realçando a perspectiva de que o ser humano não está *terminado*, “que não está condenado a

permanecer sempre igual a si mesmo”, o autor observa: “[...] o teórico marxista da carnavalização e do riso é, também, o teórico da realização do ser humano através do diálogo, através da linguagem dialógica, na qual cada sujeito se abre para a experiência do outro, incorporando as diferenças e assumindo seu inacabamento” (KONDER, 1990, p. 2).

Com isso, realçamos a complexidade que envolve os processos de negociação social, máxime, quando pretendemos abordar questões emergentes, de modo a considerar tanto a produção dos dizeres, quanto os silenciamentos e, sobretudo, as estratégias de (fazer) calar. Então, quando nos valemos do referencial bakhtiniano para realçar a negociação sistemática de configuração da Educação Infantil, em simultâneo, estamos apontando para a complexidade dessa negociação.

Nessa atenção, recordamos que Stam aponta para um duplo movimento na teoria bakhtiniana: de celebração e de crítica. Celebração no sentido de uma visão relacional, porque “[...] qualquer ato de troca verbal ou cultural [...] deixa ambos os interlocutores modificados” (1993, p. 167). Crítica no sentido de que essa visão polifônica deve ser associada a ideia de heteroglossia, fazendo encontrar, na simultaneidade (harmoniosa) das vozes, as “[...] sugestões de conflito social, enraizado, não nas dissonâncias individuais aleatórias, mas nas profundas clivagens estruturais da vida social” (1993, p. 167). Nessas clivagens, no escopo de nossa abordagem, cumpre enfatizar a importância da mobilização de processos relacionais, com bebês e crianças pequenas, que invistam em enfrentar os adultocentrismos ainda reinantes.

Com isso, reconhecendo múltiplos (sobretudo, distintos) dizeres no campo da Educação Infantil, com os referenciais bakhtinianos propomos a articulação entre conquistas e desafios. Conquistas, no sentido de reconhecer um percurso de lutas e de, com os avanços (ainda que incipientes), nutrir a continuidade das lutas. Assim, os desafios podem ser reposicionados, dado que uma conquista pode apontar para novos patamares de possibilidades, assim como evidenciar entraves e dificuldades. Deste modo, celebração (dos avanços conquistados) e crítica (para reconhecer os entraves que limitam os horizontes possíveis) constituem movimentos conexos, em especial, na atenção aos processos negociativos ligados ao direito à educação, sobretudo, quando situados no contexto de imposição de desigualdades (DARDOT; LAVAL, 2016).

Nas considerações a esse duplo movimento, importante observar que o centro organizador das enunciações “[...] está no meio social” (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 1997, p. 121), de modo que “[...] os enunciados não são indiferentes uns aos outros” (BAKHTIN 1997, p. 316), permitindo sublinhar que a palavra é “[...] produto da interação viva das forças sociais” (BAKHTIN;

VOLOCHÍNOV, 1997, p. 66). Nessa perspectiva, “a visão global bakhtiniana do ‘texto’ como referido a todas as produções culturais enraizadas na linguagem [...] tem o salutar efeito de derrubar os muros, não apenas entre a cultura popular e a elite, mas também entre o texto e o contexto” (STAM, 1993, p. 151). Assim, realçamos o potencial político dos referenciais bakhtinianos (BRANDIST, 2009). Nessa direção, Arán e Gómez Ponce observam que, com o livro *Para uma filosofia do ato responsável* (BAKHTIN, 2020), Bakhtin “[...] se atreve a propor a construção social de um sujeito ‘concreto’, cuja responsabilidade moral estivesse historicamente situada e se convertesse em um modo de ação participativa em todas as ordens do fazer, tanto cotidianas como específicas” (ARÁN; GÓMEZ PONCE, 2022, p. 58).

Na abordagem da ação participativa, a linguagem está situada no contexto das vivências, de modo a realçar que:

[...] Na realidade não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. *A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial* [...] reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida” (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 1997, p. 95, itálicos dos autores).

Assim, a linguagem ganha papel fincado nas relações sociais, repercutindo nas pessoas, nas pautas em negociação, nas instituições, no próprio desenvolvimento da língua e nos demais componentes organizativos da vida coletiva. Na atenção às negociações sociais, com o referencial do Círculo Bakhtiniano, reiteramos a natureza linguística das pessoas, colocando em relevo a questão do signo, que leva a alteridade. Daí, assinalamos que

[...] nossa fala, isto é, nossos enunciados (que inclui as obras literárias) estão repletos de palavras *dos outros*, caracterizadas, em graus variáveis, pela alteridade ou pela assimilação, caracterizadas, também em graus variáveis, por um emprego consciente e decalcado. As palavras dos outros introduzem sua própria expressividade, seu tom valorativo que assimilamos, reestruturamos, modificamos (BAKHTIN, 1997, p. 314, itálicos do autor).

Nesse ponto, assinalamos para a potência das indagações sobre os tons valorativos que matizam a negociação das pautas que tomamos parte. Num quadro de negação dos direitos sociais, reiteramos a importância das problematizações voltadas a

[...] contribuir para resistir à apropriação de modos de viver sustentados nos processos de privatização e mercantilização, que vêm sugerindo para a Educação Infantil a necessidade – por vezes, apresentada como uma melhor oportunidade – da compra de vagas da oferta privada, da utilização de livros didáticos e apostilas, da terceirização dos processos de gestão e

outras questões. Essas sugestões integram o propósito de, genericamente, compor sentidos para uma sociabilidade indutora do pensamento de que a oferta privada de educação infantil se mostra melhor que a oferta pública, assim como da possibilidade de atuação do setor privado no desenvolvimento da oferta pública. Assim, os sugestionamentos da valorização de lógicas privatizantes e, conseqüentemente, desqualificação do ensino público, compõem as condições para carrear recursos para iniciativas privadas e venda de serviços. Nas emergências que se impõem, é necessário fortalecer novas possibilidades de dizer (CÔCO; MELLO, 2023, p. 864-865).

Na abordagem aos desafios emergentes, lembramos que participamos de uma “[...] cadeia de criatividade e compreensão ideológicas”, que “[...] estende-se de consciência individual em consciência individual, ligando umas às outras [...]” (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 1997, p. 34). Assim, os signos – reconhecendo sua vinculação com as significações (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 1997, p. 50) – “[...] emergem, decididamente, do processo de interação [...]” (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 1997, p. 34), permitindo considerar que nossos dizeres carregam, em simultâneo conteúdo e forma, amalgamados por índices de valores.

Compomos várias “esferas de atividade humana [...]”, relacionadas com a utilização da língua (BAKHTIN, 1997, p. 279). Por exemplo, entendendo que “cada enunciado é um elo da cadeia muito complexa de outros enunciados” (BAKHTIN, 1997, p. 291), com os dizeres desse texto, atuamos – com nossa assinatura, ação responsável (BAKHTIN, 2020) – para nutrir a teia dialógica que vem (com seus acúmulos) tematizando a Educação Infantil. Um compromisso que, ainda que circunscrito, não se aparta do conjunto da vida social, dado que atua no horizonte de fomentar a “[...] combinação de muitas vontades” (BAKHTIN, 2005, p. 21). No nosso caso, buscamos o “acontecimento” (BAKHTIN, 2005, p. 21) voltado à valorização da Educação Infantil, na articulação com o direito das crianças à educação (BRASIL, 2009). Esse acontecimento não se efetiva apartado do conjunto das lutas sociais, portanto, inclui a afirmação do direito à participação das crianças, no bojo das discussões sobre justiça social e defesa da democracia.

Nas interações que marcam nossos (tencionados e tensionados) contextos de vida, destacamos a potência desse referencial, dado que:

[...] nada jamais é completo, nenhuma palavra é final, não há explanações últimas que todo mundo, sem exceção, aceitará como esgotantes de todas as possibilidades.

Bakhtin não está só a reconhecer a heterogeneidade e a contradição que dominam a vida humana e conseqüente especiosidade de todas as pretensões ao absoluto. Mas, ao contrário de muitos outros, ele não julga que a ausência de certeza seja algo a ser deplorado. Sua singularidade reside nos múltiplos modos pelos quais celebra e especifica o caráter imprevisível do mundo. O dialogismo baseia-se na inelutabilidade de nossa

ignorância, na presença necessária de brechas em nossos mais caros esquemas e mais elaborados sistemas. Bakhtin regozija-se com a fatalidade da incerteza, que ele interpreta como constante disponibilidade de uma via de escape, não havendo nenhum beco sem saída. O dialogismo é uma metafísica da escapatória. E embora essa fenda de escape seja a fonte da frustração, da dor e do perigo que temos que enfrentar em um mundo tão dominado pelo incognoscível, também constitui a necessária condição para qualquer liberdade que possamos conhecer (CLARK; HOLQUIST, 2004, p. 362).

Assim, observamos que, por mais que as vontades sociais de poder possam criar estratégias para tentar finalizar o diálogo, manter a última palavra e controlar as possibilidades de dizer, “[...] não há limites para o contexto dialógico” (BAKHTIN, 1997, p. 413). Atentos às lutas do tempo presente, com suas várias questões, com este ensaio também buscamos *animar* as iniciativas em direção a novos dizeres. Nesse propósito, reiteramos as análises que apontam para a riqueza desse conceitual, marcada por “[...] nos obrigar a pensar não por dicotomias (o individual X o social) ou pelo hiperdimensionamento de um dos pólos, mas por uma intrincada dinâmica em que todo falante, sendo uma realidade sociossemiótica, é ao mesmo tempo único, singular, e social de ponta a ponta” (FARACO, 2003, p. 121).

Com isso, recuperamos a lógica de apoio coral, em que uma voz se junta e se fortalece no acolhimento das outras. Que possamos, solidariamente, fortalecer (na multiplicidade de dizeres, visões e proposições) nossos coletivos de ação. Nessa tônica, conforme assinalamos, circunscrevemos o campo da educação, com destaque para a Educação Infantil. Nesse intento, registramos os alertas para o fato de que, ainda que Bakhtin tenha se dedicado ao magistério, seus escritos não se dirigem à educação, nem às escolas. Dessarte, nem à Educação Infantil! Com as reflexões apresentadas nesse ensaio, tomamos parte nesse debate somando com a seguinte síntese, afirmada por Geraldí:

Se não encontramos na obra indicações diretas a que se referir quando pensamos a educação, podemos sim dizer que Bakhtin nada escreveu sobre o assunto, mas isso não autoriza dizer que nada teria dito aos educadores, ainda que tenha sido um deles. É porque escreveu o que escreveu que podemos dizer que Bakhtin disse tudo o que disse também aos educadores, que muito podem dizer a partir de suas reflexões e das reflexões de seu Círculo (2013, p. 12).

A partir das assertivas bakhtinianas, Geraldí observa que nesses estudos “está sempre presente o outro como ser vivo e falante [...] o mesmo princípio fundante da ação educativa” (2013, p. 15), no horizonte do diálogo como caminho da aproximação entre o eu e outro. Daí, nos convida a “extrair e deslocar conceitos” como “uma atividade responsiva”, visto que:

Bakhtin, ao aceitar o enunciado concreto como lugar da vida da língua e ao assumir o princípio básico da alteridade, assume em sua concepção de linguagem, como próprio do seu funcionamento, que a todo texto o outro comparece com suas contrapalavras, bem entendido que estas não são próprias, mas esquecimentos das origens. Nesse encontro que dá vida à escuta e à escrita, pelo movimento da compreensão responsável, ressurgem sentidos, constroem-se sentidos, avançam-se compreensões, sempre como projeções do compromisso inarredável com o futuro (GERALDI, 2013, p. 16).

Assim, com Geraldi (2013, p. 17), consideramos que “Bakhtin autoriza, coerentemente com suas concepções, deslocamentos dos conceitos que produziu, reaproximações, aplicações a outros campos, enfim, usos como respostas que lhe dão vida num tempo em que só nos restam suas palavras escritas”. Nesse caminho, registramos que a educação vem acumulando iniciativas que abarcam uma diversidade de fenômenos, temáticas, empirias, metodologias, interfaces teóricas e interações com outras áreas (JOBIM E SOUZA, 1994; FARACO; TEZZA; CASTRO, 2001; SMOLKA; NOGUEIRA, 2011; FREITAS, 2013; MIOTELLO *et al.*, 2013; MIOTELLO; MOURA, 2014; CÔCO, 2014; GERALDI, 2015; CÔCO, 2020; MOTTA; SOUZA, 2022 e outros).

Integrando esse coletivo de ação, buscamos inspirações em alguns traços dos referenciais do Círculo Bakhtiniano em conexão com a abordagem da Educação Infantil. Partimos do pressuposto de uma negociação sistemática, que vem (re)posicionando o reconhecimento e a afirmação da Educação Infantil na conjuntura social. Nessa negociação, consideramos que como seres de linguagem, lidamos com as nomeações, inseridas em cadeias de enunciações. Comportam formas, conteúdos e, sobretudo, acentos apreciativos. Implicam posições, mediadas por julgamentos de valores, dado que:

[...] cada palavra se apresenta como uma arena em miniatura onde se entrecruzam e lutam valores sociais de orientação contraditória. A palavra revela, no momento de sua expressão, como o produto da interação viva das forças sociais. É assim que o psiquismo e a ideologia se impregnam mutuamente no processo único e objetivo das relações sociais (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 1997, 66).

No destaque para a conexão com a Educação Infantil, como exemplo, compartilhamos uma vivência, motivadora para a produção desse ensaio. Assistimos à seguinte enunciação: “*Mas é a Educação Infantil, vai poder estar com outras crianças!*” Assistimos a essa enunciação, com grifos nossos, em resposta a uma explicação sobre a espera, de que uma criança (com cerca de um ano à época) crescesse um pouco mais, para efetivar sua matrícula. A observação da situação imediata, no bojo das normativas que definem

a educação como direito de todos e dever compartilhado entre o Estado e a família (BRASIL, 1998), permitiu considerar entoações expressivas que moviam (com distinções), valorações sobre as condições da Educação Infantil, sobre as vivências presentes neste espaço, sobre as necessidades das crianças, sobre as decisões e possibilidades familiares, etc. Movimentos que não se apartam das apreciações sociais, delineadoras do horizonte apreciativo que vem negociando a configuração da primeira etapa da Educação Básica, em diálogo com a assertiva do direito de cada uma e de todas as crianças à educação.

Com isso, podemos considerar que nomear – aqui damos centralidade à Educação Infantil – circunscreve um campo semântico. Na articulação com os contextos, ainda que comporte particularidades (por vezes divergentes, tal como no exemplo), é possível considerar determinados elementos de estabilidade, que configuram marcadores de composição de sua identidade. Nessa noção, importante sublinhar que essa estabilidade é sempre provisória. Nesse sentido, de considerar uma certa estabilidade num contexto dado, apontamos para a observação de que a Educação Infantil é diversa na realidade brasileira. Ainda que essa diversidade precise ser afirmada, essa afirmação não pode subsumir as precariedades. Os dados apontam para grandes desigualdades, se compararmos indicadores referentes a localização, faixas de renda, relações étnico-raciais, etc.

Nos debates, determinados marcadores ganham destaque (ganhando o poder de dizer o que é/deve ser a Educação Infantil), em lutas incessantes que mostram a interação de variados acentos (para além daqueles em destaque, muitos outros também dizem a Educação Infantil, incluindo as crianças). Essas lutas comportam contradições vivas e evidenciam processos complexos (não raros, caóticos) de produção de sentidos, geradores das significações consideradas válidas (por ora), como produto das interlocuções. Daí, com os referenciais do Círculo Bakhtiniano buscamos afirmar as lutas que vem buscando situar a Educação Infantil como um direito social na sua especificidade, como uma etapa da educação, que não pode ser subalternizada, muito menos precarizada. Obviamente não podemos desconsiderar que as (des)considerações vividas não se apartam das relações sociais dirigidas à abordagem das crianças pequenas.

Assim, atentamos para as relações sociais no sentido do viver como espaço de confronto entre diferentes vozes sociais. Recuperamos as assertivas de Bakhtin (ligadas aos gêneros do discurso) referentes às forças centrípetas (destinadas a centralização e unificação, que visam a impor modelos e valores únicos) em confronto com as forças centrífugas (que levam a uma abertura, a contra hegemonias) (BAKHTIN, 1998, p. 82). Assim, pensando na Educação Infantil,

destacamos que atuar nesse campo, implica considerar uma problematização (sempre presente), referente aos processos de sua (re)configuração, no bojo do reconhecimento das transformações sociais, voltando ao “caráter imprezível do mundo” (CLARK; HOLQUIST, 2004, p. 362).

Na atenção a processualidade da Educação Infantil, importa reconhecer seu percurso social (com seus distintos intervenientes de forças) e os tensionamentos emergentes, em articulação com as possibilidades de alargar os horizontes apreciativos postos (em especial, na direção a superar as subalternidades, precariedades e desqualificação que vem se impondo). Desse modo, sustentados no posicionamento de Bakhtin, contrário a qualquer monologização da vida humana (FARACO, 2003), assinalamos que abordar a Educação Infantil implica considerar os vários (não raros, divergentes) pontos de vista, de modo a considerar uma multiplicidade de iniciativas, incluindo os esforços de interlocução com as crianças e suas famílias, as parcerias com/entre os profissionais, a valorização dessa etapa educacional, etc.

Na direção, da “[...] utopia de superar toda e qualquer monologização da existência humana” (FARACO, 2003, p. 77), em vinculação com sua filosofia da carnavalização e do riso⁴, entendemos que os referenciais bakhtinianos se mostram frutíferos na abordagem da Educação Infantil, em especial, no fomento aos exercícios críticos articulados à atuação social. Interagimos com dizeres ligados à Educação Infantil no sentido de aproximar as lógicas da denúncia e dos anúncios. Com isso, enfrentar as monologias que visam a determinar a Educação Infantil e, obviamente, calar resistências e enfraquecer quaisquer outras proposições, notadamente, nas reivindicações de avanços, implicados com a garantia de investimentos. Também de considerar as parcerias com as muitas (por vezes invisibilizadas) vozes que vivificam a Educação Infantil, em

4 O livro sobre Rabelais (BAKHTIN, 2002) “[...] introduz a ideia do caráter emblemático do carnaval e os fenômenos sociais que lhe são afins, com respeito à chamada ‘cultura popular do riso’” (BUBNOVA; SOUZA, 2022, p. 21). Nessa ideia, recomenda-se atenção na “[...] relação que implica o sagrado e o profano” (BUBNOVA; SOUZA, 2022, p. 21). Faraco observa que não se trata de um entendimento ligado a “uma festa específica, mas como todo um modo de apreender o mundo”, compondo um “senso carnavalesco do mundo” (2003, p. 77). Nos termos de Bakhtin, um modo funcional e não substantivo (2005, p. 125), uma “grandiosa cosmovisão” (2005, p. 161). Assim, se refere a “[...] uma poderosa força vivificante e transformadora da vida cultural, dotada de uma vitalidade indestrutível [...], justamente por permitir uma vida às avessas” (FARACO, 2003, p. 77). Trata-se de “[...] um poderoso instrumento contra qualquer monologização da existência humana; é ele que materializa a força cultural do riso: dessacraliza os discursos oficiais, os discursos da ordem e hierarquia, os discursos do sério e do imutável (FARACO, 2003, p. 77). Nos termos de Bakhtin, ao se referir a obra de Dostoiévski: “no mundo ainda não ocorreu nada definitivo, a última palavra do mundo e sobre o mundo ainda não foi pronunciada, o mundo é aberto e livre, tudo ainda está por vir e sempre estará por vir. Mas é precisamente este o sentido purificador do riso ambivalente” (2005, p. 167).

especial, os profissionais, as crianças e suas famílias.

No entendimento da Educação Infantil com seus tensionamentos e tensionamentos constitutivos, consideramos que: “a vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc” (BAKHTIN, 2011, p. 348). Participamos por inteiro e com toda a nossa vida. Assim, acreditamos que essa perspectiva de não indiferença se mostra frutífera para potencializar o reconhecimento da complexidade nos processos interativos, também no compromisso com o direito à educação, em especial, na afirmação da Educação Infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste ensaio, tomamos algumas ideias do Círculo Bakhtiniano com fins de tecer considerações vinculadas à educação. Situamos esse exercício nos compromissos de afirmação da Educação Infantil (BRASIL, 1996), implicados com as lutas pela expansão e qualificação do atendimento. Cientes das insuficiências, imprecisões e responsabilidades, assim como dos vários intervenientes na tematização da educação das crianças pequenas, esperamos contribuir no fortalecimento da presença dos referenciais bakhtinianos no campo educacional. Nesse sentido, acrescentamos a seguinte observação:

Esclareço que essa visão verbocentrista bakhtiniana do horizonte humano não implica, de nenhuma maneira, uma substituição da “realidade” pela palavra, [...]. É uma concepção do mundo como cultura, que necessariamente passa pela expressão verbal e, mais ainda, pela expressão linguístico-discursiva, ou comunicativa. O mundo se interpreta, se concebe, se compreende (provisoriamente) no diálogo entre indivíduos, sociedades e culturas. O diálogo produz sentidos, garantia de nossa sobrevivência como gênero e espécie, garantia de um futuro. Somente a memória pode avançar, nunca o esquecimento, diz Bakhtin. E não se trata de uma memória codificada geneticamente, mas novamente adquirida e passada adiante pela palavra (BUBNOVA; SOUZA, 2022, p. 35).

No exercício com as palavras, aventamos uma solidariedade ativa nas (muitas e divergentes) análises e mobilizações *do que temos hoje* (sobre o Círculo Bakhtiniano, sobre a Educação Infantil, sobre os desafios que marcam o tempo presente..) e do que perspectivamos, na qualificação da vida comum. Na dialogia contínua, convidamos a nutrir as lutas dirigidas à vida parceira com as crianças pequenas, incluindo a atenção à Educação Infantil. Nesse movimento, entendemos que uma teia dialógica é fortalecida com novos elos, de modo que também convidamos às réplicas, na direção de alavancar novos dizeres nessa tematização do Círculo Bakhtiniano e a educação.

REFERÊNCIAS

- AMORIM, Marília. **O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas**. São Paulo: Musa, 2001.
- ARÁN, Pampa; GÓMEZ PONCE, Ariel. Ética participativa em Bakhtin. Pandemia e pansemia. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 17, n. 4, p. 57–74, out./dez.2022. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/57387>. Acesso em: 7 fev. 2023.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **A cultura popular na idade média e no renascimento: o contexto de François Rabelais**. São Paulo: Hucitec, Annablume, 2002.
- _____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- _____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- _____. **Para uma filosofia do ato responsável**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020.
- _____. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.
- _____. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. São Paulo: Editora da UNESP, 1998.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich; VOLOCHÍNOV, Valentin Nikolaevich. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: HUCITEC, 1997.
- BRAIT, Beth; MELO, Rosineide. Enunciado/enunciado concreto/enunciação. *In*: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2007. p. 61-70.
- BRANDIST, Craig. Una revisión desde el marxismo. *Bajtín: ética, política y el potencial del dialogismo*. Herramienta. **Revista de debate y crítica marxista**, 2009. Disponível em: <https://herramienta.com.ar/una-revision-desde-el-marxismo-bajtin-etica-politica-y-el-potencial-del-dialogismo>. Acesso em: 01 dez. 2022.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada e publicada em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF: Senado, 1988.
- _____. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, DF, 23 de dez. 1996.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil** / Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/ SEB, 2009.
- BUBNOVA, Tatiana; SOUZA, Nathan Bastos. **Tradução, recepção e exegese nas obras de Bakhtin e do Círculo: dialogando com Tatiana Bubnova**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022.

CLARK, Katerina; HOLQUIST, Michael. **Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Perspectiva, 2004.

CÔCO, Valdete. **A dimensão formadora das práticas de escrita de professores**. Curitiba, PR: CRV, 2014.

_____. Com referenciais bakhtinianos, reflexões sobre a pesquisa na formação de professores. *In*: BARBOSA, Ivone Garcia (Org.). **Formação de professores e trabalho educativo em pesquisa**: Perspectivas Teóricas e Metodologias. v. 1. 1 ed. Goiânia: Editora da Imprensa Universitária, 2020. p. 21-34.

CÔCO, Valdete; MELLO, André da Silva. Privatização e mercantilização na educação infantil: diálogos sobre a oferta nas redes pública e privada. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, Santos, v. 14, n. 36, p. 847-870, mai./ago. 2023. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/1387>. Acesso em: 14 abr. 2023.

CÔCO, Valdete; COUTINHO, Angela Scalabrin. Formação Inicial de professores para o campo da Educação Infantil: tensões com o campo de trabalho. *In*: ROCHA, Simone Albuquerque; WILLMS, Elni Elisa. **Formação de Professores**: entre a esperança e a pandemia. São Paulo: Edições Verona, 2020, p. 149-164.

COUTINHO, Angela Maria Scalabrin; CÔCO, Valdete; ALVES, Thiago. As auxiliares na composição funcional da docência na educação infantil nas redes municipais de ensino. **Cadernos CEDES**, [S. l.], v. 43, p. 130-143, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/P56J3RCsvKdfHZqR3sLn5Vs/>. Acesso em: 22 mar. 2023.

COUTINHO, Angela Scalabrin; CÔCO, Valdete. Políticas de formação e políticas curriculares para a educação infantil: perspectivas em disputas. **Debates em Educação**, Campinas, v. 14, n. Esp, p. 127-148, 2022. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/12675>. Acesso em: 10 mar. 2023.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. Tradução Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & diálogo**: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. Curitiba, Paraná: Criar Edições, 2003.

FARACO, Carlos Alberto; TEZZA, Cristovão; CASTRO, Gilberto (Orgs.). **Diálogos com Bakhtin**. Curitiba: Editora da UFPR, 2001.

FIORIN, José Luiz. Contracapa. *In*: BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Questões de literatura e de estética** (a teoria do romance). São Paulo: UNESP/HUCITEC, 1998.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção (Org.) **Educação, arte e vida em Bakhtin**. São Paulo: Autêntica, 2013.

GERALDI, João Wanderley. **Ancoragens**: estudos bakhtinianos. São Carlos:

Pedro e João Editores, 2015.

_____. Bakhtin tudo ou nada diz aos educadores: os educadores podem dizer muito com Bakhtin. *In*: FREITAS, Maria Teresa de Assunção (Org.) **Educação, arte e vida em Bakhtin**. São Paulo: Autêntica, 2013. p. 11-28.

JOBIM E SOUZA, Solange. **Infância e linguagem**: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin. Campinas, SP: Papyrus, 1994.

KONDER, Leandro. Bakhtin: um marxista do carnaval e do riso. **Tribuna da Imprensa**. Rio de Janeiro. 09/05/1990, p. 2.

MARCHEZAN, Renata Coelho. Diálogo. *In*: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin**: outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2008. p. 115-132.

MEDVIEDEV, Iúri Pavlovitch; MEDVIEDEV, Dária Aleksándrovna. O Círculo de M. M. Bakhtin: sobre a fundamentação de um fenômeno. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 9, p. 26-46, jul. 2014. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/bakhtiniana/article/view/11535>. Acesso em: 17 nov. 2022.

MIOTELLO, Valdemir *et al.* **Um ser expressivo e falante**: refletindo com Bakhtin e construindo uma leitura de vozes. São Carlos: Pedro e João Editores, 2013.

MIOTELLO, Valdemir. Bakhtin em trabalhos de estudo da língua: levantando o problema do pertencimento. **Estudos Linguísticos XXXV**, [S. l.], p. 176-180, 2006. Disponível em: <http://www.gel.hospedagemdesites.ws/estudoslinguisticos/edicoesanteriores/4publica-estudos-2006/sistema06/vm.pdf>.

MIOTELLO, Valdemir.; MOURA, Maria Isabel de (Orgs.). **A alteridade como lugar de incompletude**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2014.

MOTTA, Flávia Miller Naethe; SOUZA, Ana Lúcia Gomes de [Orgs.]. **Tem heterociência na Baixada**: Produções bakhtinianas em territórios fluminenses. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022.

PAULA, Luciane; STAFUZZA, Grenissa. Prefácio. *In*: PAULA, Luciane; STAFUZZA, Grenissa (Orgs.). **Círculo de Bakhtin**: teoria inclassificável. Campinas: Mercado de Letras, 2010. p. 13-30 (Bakhtin inclassificável, v. 1.).

PRIORI, Cláudia; POLATO, Adriana Delmira Mendes. Signos ideológicos e conceitos axiológicos: uma proposta interdisciplinar para leitura de um adesivo obscuro. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, [S. l.], v. 17, n. 2, p. 40-54, 2016. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/les/article/view/3997>. Acesso em: 8 mar. 2023.

SCHNAIDERMAN, Boris. Bakhtin 40 graus (uma experiência brasileira). *In*: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. Campinas, São Paulo: Unicamp, 1997. p. 15-22.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante; NOGUEIRA, Ana Luiza Horta (Orgs.). **Emoção, memória, imaginação**: a constituição do desenvolvimento humano na história e na cultura. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

SOBRAL, Adair. O ato “responsível”, ou ato ético, em Bakhtin, e a centralidade do agente. **Signum**: Estudos da Linguagem, [S. l.], v. 11, n. 1, p. 219–235, 2008. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/3092>. Acesso em: 16 abr. 2023.

STAM, Robert. Mikhail Bakhtin e a crítica cultural de esquerda. *In*: KAPLAN, Elizabeth Ann (Org.). **O mal-estar no pós-modernismo**: teorias e práticas. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.

VELMEZOVA, Ekaterina. Mikhail Bakhtin, o mecânico e as fronteiras. *In*: ZANDWAIS, Ana (Org.) **Mikhail Bakhtin**: contribuições para a filosofia da linguagem e estudos discursivos. Porto Alegre: Saga Luzzatto, 2005. p. 73-82.

CAPÍTULO 2

POLÍTICA PÚBLICA E INTERFERÊNCIAS IDEOLÓGICAS: ANÁLISE DO PROTOCOLO ENTRE O MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E MINISTÉRIO DA MULHER, FAMÍLIA E DIREITOS HUMANOS (2019- 2022) PARA O COMBATE À VIOLÊNCIA ESCOLAR

George Francisco Corona¹

Cleonara Maria Schwartz²

INTRODUÇÃO

O procedimento metodológico deste estudo consistiu no modelo de pesquisa documental, e tem como base a filosofia da linguagem dos pensadores do Círculo de Bakhtin. Para estes teóricos, o texto é a base das Ciências Humanas, e consiste em enunciados únicos e irrepetíveis, pois são localizados no espaço, no tempo, na cultura, na história e nas condições sociais e econômicas dos interlocutores envolvidos em sua produção, ou seja, são cronotópicos. Para os bakhtinianos, todo texto é responsivo e orientado: ele responde a algo ou alguém, e é determinado em seu estilo de acordo com os destinatários a que se busca influenciar. O sujeito que produz enunciados sempre o faz em função de um receptor. Mesmo no decurso do pensamento de *um* indivíduo, o outro está presente, com quem o discurso individual é partilhado, como se houvesse uma plateia virtual. Esta presença constante da *alteridade*, do *Outro enquanto réplica* ou do *Outro enquanto destinatário*, Bakhtin chama de *dialogismo* (BAKHTIN, 2006).

Por isso é essencial conhecer o autor do enunciado, sua posição no contexto preciso de sua fala, assim como a quem responde e a quem se dirige. Nenhum enunciado verbalizado pode ser atribuído exclusivamente a quem o enunciou: é

1 Doutor em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo - UFES. Professor do departamento de Pedagogia no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo – IFES Campus Itapina. E-mail: george.corona@ifes.edu.br.

2 Pós-doutora e Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo – USP. Professora associada da Universidade Federal do Espírito Santo – UFES e coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Alfabetização, Leitura e Escrita do Espírito Santo – NEPALES. E-mail: cleonara.schwartz@ufes.br.

produto da interação entre falantes e, em termos mais amplos, de todo o contexto social da enunciação (BAKHTIN, 2017). Mesmo o pesquisador que trata dos documentos não é parte neutra, mas participa ativamente do diálogo com o texto. Tais características cronotópica e responsiva dos enunciados compõem sua dialogia, que é permanente e ininterrupta. Compreender a enunciação de outrem, afirma Volóchinov, significa orientar-se em relação a ela e localizá-la em seu contexto. A cada palavra que lemos em busca de compreendê-la, fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica. A compreensão é uma forma de diálogo: compreender é opor à palavra do enunciador uma contrapalavra (VOLÓCHINOV, 2018).

O acima exposto é o que o leitor faz agora ao ler este nosso texto: uma variedade de outras palavras reagem em sua mente, o que caracteriza a *responsividade*, princípio da dialogia. É na consideração bakhtiniana do texto que emergem os sentidos dos enunciados e, sob esta ótica dialógica, analisamos o documento do Protocolo Interministerial do governo federal brasileiro 2019-2022, que orientou as políticas públicas para o combate às violências escolares e a promoção dos direitos humanos, a fim de investigarmos como posições ideológicas *dialogam*, refletindo e refratando (distorcendo) o sentido das ideias dos textos documentais de políticas públicas.

DESENVOLVIMENTO

Localização do Documento

Este documento analisado é sucinto, mas muito significativo para se compreender as *intenções* de ambos os ministérios sobre o tema da Violência Escolar. Tomamos conhecimento da existência deste documento, em fevereiro de 2020, por meio de pesquisa direta pelos portais do Ministério da Educação (MEC) na internet (<https://www.gov.br/mec/pt-br>), por meio de reportagens publicadas, no entanto não conseguimos localizar o texto oficial do Protocolo. Fizemos, portanto, a solicitação do mesmo pelo portal Fala.BR, a plataforma integrada de ouvidoria e acesso à informação do Governo Federal. Nossa solicitação, de número 00083.000376/2020-01, foi dirigida ao Ministério da Mulher, Família e Direitos Humanos (MMFDH), registrada no dia 06 de maio de 2020, e respondida no dia 26 de maio de 2020. O Ministério nos forneceu, então, cópia do Protocolo Interministerial de Intenções, assinada pelos ministros Abraham Weintraub e Damares Alves. Este documento não está publicado, contudo possuímos a cópia em nossos arquivos pessoais.

No dia 20 de novembro de 2020, ano em que a Convenção dos Direitos da Criança completou 30 anos, o então ministro da educação, Abraham Weintraub,

e a ministra da Mulher, Família e Direitos Humanos, Damares Alves, assinaram um Protocolo de Intenções, com o objetivo de assegurar o direito a um ambiente escolar de respeito mútuo *entre alunos e professores*. De acordo com o site do MEC, este protocolo visava a promover a cultura de paz, respeito e tolerância por meio do combate à violência e ao *bullying* e *estabelecer uma escola de todos*. Chamamos a atenção para as expressões em itálico. Combater a violência na escola, como analisamos e registramos adiante, tem participação basilar das *famílias*. Seguiremos a metodologia bakhtiniana de análise: averiguar os autores, o contexto e, finalmente, o sentido das enunciações.

Os Autores do Protocolo Interministerial

Os autores deste Protocolo Interministerial são o ex-ministro do MEC, ainda em exercício no ano de 2020, Abraham Weintraub, e Damares Alves, que estava no cargo de ministra do MMFDH à época e acompanhou toda a gestão 2019-2022, afastando-se apenas para candidatura ao Senado.

Abraham Weintraub

Quem é Abraham Bragança de Vasconcellos Weintraub? De acordo com os dados do seu *Currículo Lattes* na plataforma CNPq, foi Professor da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), onde ministrou as matérias de Macroeconomia, Microeconomia e Mercado Financeiro. Mestre em Administração na área de Finanças pela Faculdade Getúlio Vargas (FGV), atuou como executivo no mercado financeiro, por mais de vinte anos, como economista-chefe e diretor do Banco Votorantim e como sócio na Quest Investimentos. Foi integrante da equipe de transição do governo e, em 1º de janeiro de 2019, foi nomeado secretário-executivo da Casa Civil. Assumiu como Ministro da Educação em abril de 2019, para substituir o ex-ministro Ricardo Vélez Rodríguez, cargo no qual ficou por 14 meses, sendo exonerado em junho de 2020.

Weintraub foi um ministro com atuação marcada por polêmicas, colocando o MEC em posição de confronto com as universidades e institutos federais, com órgãos de pesquisa científica, com o jornalismo profissional e com a sociedade, além de atritos com o poder legislativo e judiciário. As polêmicas mais marcantes em sua gestão foram os cortes e contingenciamentos de verbas das universidades federais, ataques à imprensa, incitação para alunos filmarem professores em aula como se fosse direito e para possíveis denúncias, ofensas ao presidente da França, erros gramaticais e ortográficos em declarações por escrito, acusações infundadas sobre plantio de ervas ilícitas em universidades federais, ataques racistas a indígenas e aos chineses, ataques ao Supremo

Tribunal Federal (STF) brasileiro, entre diversas outras (CNN BRASIL, 2020).

Durante e após ocupar o cargo de ministro, ridicularizou o Patrono da Educação Paulo Freire³. Cabe, também, destaque o episódio que, ao anunciar o programa do MEC chamado *Literacia Familiar*, que incentiva a leitura para crianças, afirmou que “sai o kit gay e entra a leitura em família” (ALVES, 2020). Weintraub, assim como Damares Alves, insistiram em contrapor pessoas LGBTQIA+ ao conceito de “família”. Obviamente, não qualquer família, mas uma modalidade específica de família ideologicamente posicionada, mesmo que o discurso ambíguo deixe transparecer que se está falando de todas as famílias. Seu currículo, sem nenhuma atuação que comprove experiência em gestão educacional, somado a tal postura pública, são eloquentes sobre suas qualificações para o cargo e seu compromisso com uma educação pública de qualidade.

Damares Cristina Alves⁴

Quem é Damares Cristina Alves? Formada em direito e em pedagogia, advogada, pastora evangélica, é também filha do pastor Henrique Alves Sobrinho, da Igreja do Evangelho Quadrangular. Trabalhou como assessora parlamentar em Brasília e assessora jurídica da Câmara dos Deputados para os parlamentares da bancada evangélica por mais de vinte anos (ESTADÃO, 2021). Damares Alves não possui *Currículo Lattes* na plataforma do CNPq, portanto não pudemos verificar sua performance acadêmica. A gestão de Damares Alves também é marcada por posições polêmicas, pois, devido a seu histórico como pastora evangélica e suas pregações abertamente hostis à comunidade LGBTQIA+, sua atuação justamente como Ministra dos Direitos Humanos é ambígua. No início de sua atuação em 2019, afirmou ser possível a convivência pacífica entre o movimento conservador e o movimento LGBTQIA+, mas em pouco tempo emitiu um de seus mais famosos enunciados: “É uma nova era no Brasil. Menino veste azul e menina veste rosa!” (FERREIRA, 2019). Sobre esta afirmação ela explicou como sendo uma metáfora contra a ideologia de gênero.

Podemos observar que, ambos os autores, ao falar de família, sob qualquer tópico, afluem e concentram-se no tema de gênero. Logo, há uma correlação direta entre *família* e *gênero* no campo ideológico preciso desses dois autores,

3 Paulo Freire foi o brasileiro mais homenageado do mundo, com 29 títulos de Doutor *Honoris Causa* concedidos por universidades da Europa e Américas. Além disso, Freire é o terceiro pensador mais referenciado do mundo em universidades na área de humanas, com 72.359 citações, ficando atrás apenas de Thomas Kuhn (81.311 citações) e Everett Rogers (72.780 citações). Além disso, a obra de Freire *Pedagogia do Oprimido* é um dos 100 livros mais pedidos em universidades de língua inglesa pelo mundo (SINEPEMG, 2018).

4 Damares Alves, atualmente, em 2022, é senadora eleita pelo partido Republicanos no Distrito Federal, para a legislatura 2023-2030.

onde necessariamente ocorre hostilidade entre a moral sexual cristã tradicional conservadora e as demais questões de gênero. O tema da *defesa da família* precisa ser lido nesta cronotopia conservadora.

O Contexto do Protocolo

O referido Protocolo Interministerial de Intenções foi assinado em 20 de novembro de 2019. Estávamos em um contexto político-ideológico, social e histórico específico: um governo militarizado, com presença também de civis religiosos de igrejas cristãs, simpáticos ao armamentismo e defensores de uma moralidade sexual conservadora, especialmente representada pela defesa dos valores da família tradicional da maioria numérica cristã. O saudosismo por valores e práticas sociais da identidade brasileira tradicional se misturam a uma animosidade contra a crescente presença da comunidade LGBTQIA+, e caracterizam as ideias de civismo, patriotismo, identidade nacional e respeito aos direitos da família. A narrativa que se impõe neste contexto é de uma espécie de guerra do bem contra o mal, representada por aqueles que acusam que o maior problema das escolas é a violência institucional praticada por docentes militantes da “ideologia de gênero”, a qual deve ser combatida com a veemente defesa dos valores primordiais que foram perdidos e invertidos pelos inimigos. A família é posta no centro do debate sobre violência escolar, sendo clamada por maior participação e interferência no cotidiano escolar.

A violência física, verbal, sexual e de gênero é colocada em absoluto segundo plano, quando não silenciada, e a defesa da liberdade de expressão e de opinião se conecta ao direito subjetivo das famílias sobre a educação dos filhos. Há, certamente, outras características sociais, econômicas e culturais relativas ao contexto da assinatura deste Protocolo, mas vamos nos ater unicamente às questões relativas diretamente ao texto em análise. É sobre a política pública de combate à violência escolar que está o interesse de nosso olhar investigativo.

No texto da reportagem sobre o evento de assinatura do Protocolo Interministerial de Intenções, lemos logo, no início, que tais intenções são “promover a cultura de paz, respeito e tolerância por meio do combate à violência e ao *bullying* e estabelecer uma escola de todos (...) para assegurar o direito a um ambiente escolar de respeito mútuo entre alunos e professores” (BRASIL, 2019c). Para o Abraham Weintraub

[...] a medida vai garantir os direitos das crianças e dos adolescentes dentro das escolas, em especial a integridade física, sexual, psicológica e moral. “Queremos que elas tenham um ambiente fraterno, plural, sem bullying em razão de opinião, orientação sexual ou qualquer outra característica” [disse Weintraub]. *Trata-se de respeitar um pluralismo de ideias pautado pela*

liberdade de expressão e pela tolerância de opiniões. Além disso, estimula uma maior participação da família nas escolas e coloca os pais e responsáveis como protagonistas da educação de seus filhos. “Queremos as famílias e as pessoas responsáveis pelas crianças, próximas das escolas, em ambiente harmônico. Essa iniciativa que está sendo tomada no governo Bolsonaro é uma pedra importante na base desse novo Brasil que está sendo construído”, declarou o ministro (BRASIL, 2019c, grifo nosso).

Este *novo Brasil sendo construído* é uma referência implícita, neste texto, à guinada ideológica que os ministros impõem às escolas. Implícito aqui, mas totalmente explícito no contexto em que se dá este evento. A integridade física, sexual, psicológica e moral a que o ministro se refere se assenta unicamente na questão moral, representada pela moralidade da família tradicional heteronormativa cristã. A ênfase na proteção do *pluralismo de ideias* e pela *tolerância de opiniões* é, irônica e contraditoriamente, invocada para a reintrodução do discurso contra todas as formas de debate sobre gênero, sexualidade e diversidade, pois se as famílias não gostam, por exemplo, de gays, negros, pobres, estrangeiros ou cientistas, suas crenças deveriam ser respeitadas.

Notamos que não se trata da defesa democrática de se evitar opinar a favor de preconceitos dentro de um debate, mas a tentativa subliminar de se impedir o debate em si. Dizer que se quer os pais e responsáveis como protagonistas da educação de seus filhos equivale a dizer que a opinião destes se sobrepõe aos conteúdos ministrados pelos docentes. Embora esta análise tenha sido feita sob a ótica de todo contexto já circulado por nós, ainda temos outros elementos comprobatórios desta tese, a seguir.

A ministra Damares Alves, em seu pronunciamento no ato da assinatura do Protocolo, afirmou que:

[...] este é um *novo momento para as famílias* e escolas. Esse protocolo *nasceu do clamor das famílias brasileiras*. Na direção de começar a promover no Brasil *uma nova era entre família e escola* para começar a *restabelecer* nessa nação essa unidade. Não vamos avançar se escola e famílias não caminharem juntos (BRASIL, 2019c).

Há aqui diversos elementos que corroboram nossa posição acerca das *intenções* do Protocolo de *Intenções*. A redundância da palavra *intenções* é proposital, pois o contexto amplo nos fornece dados extralinguísticos suficientes para notar as *intenções implícitas* sob as *intenções declaradas*. Mais uma vez, Damares invoca a expressão *nova era* para expressar a mudança ideológica. A família é colocada, novamente, como agente central desta política de combate à violência e promoção da cultura de paz nas escolas.

A ministra afirmou que este Protocolo foi um “*clamor*” das famílias brasileiras. Porém, não trouxe nenhuma pesquisa de opinião ou dados científicos

para fundamentar tal afirmação. Não explicou qual clamor era, nem quais famílias, nem quantas delas, nenhum número. Trouxe apenas generalizações. Notamos aqui que, sutilmente, a ministra afirma que este Protocolo de Intenções vai *restabelecer* a unidade entre família e escolas. A palavra *restabelecer* cumpre aqui sua significação de reconstituir, resgatar, retomar, recuperar, reimplantar, restaurar, ou seja, repor um estado anterior. É a tese de se *resgatar os valores primordiais tradicionais da família e da sociedade brasileira*, que teriam sido perdidos ou invertidos. Há uma grande coerência entre esta tese e o discurso dos ministros aqui mencionados.

Análise do Protocolo

O Protocolo é intitulado como *Protocolo de intenções que entre si celebram o Ministério da Educação e o Ministério da Mulher, Família e Direitos Humanos*. Possui apenas três páginas, divididas em sete cláusulas. As cláusulas terceira à sétima tratam de pontos estritamente da formalidade de contratos jurídicos. Portanto, nos deteremos apenas nas cláusulas primeira e segunda.

A Cláusula Primeira, com o título “Do objeto”, localiza a natureza do assunto dentro do conjunto de leis nacionais e internacionais. São elencados, nesta ordem, as seguintes leis como fundamento do Protocolo de Intenções: Constituição Federal do Brasil, Código Civil, Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Convenção Americana sobre Direitos Humanos (CADH) e a Convenção sobre os Direitos da Criança (CDC). Os formuladores do Protocolo de Intenções tomaram o cuidado de selecionar os artigos de cada uma dessas leis para corroborar os compromissos que assumem, os quais estão listados na cláusula segunda. Notamos que os artigos escolhidos possuem margem de interpretação que justifica o direito a uma autoridade *enfática* da família sobre a educação dos filhos.

Não nos detivemos na Constituição Federal do Brasil, nos artigos 226, 227 e 229 selecionados, e nem no ECA, nos artigos 2º, 3º e 4º, pois tratam de vários direitos das crianças de modo bem amplo. O que, de fato, nos chamou a atenção foi a escolha dos artigos do Código Civil, do CADH e do CDC, pois foram recortes bem específicos. Aqui detivemos nossa análise.

No Código Civil foram selecionados os artigos 3º, 4º e 1.634, da Seção II: “Do exercício do poder familiar”. Todos abordam o poder familiar sobre os filhos ao afirmar, nos artigos 3º e 4º, acerca da incapacidade que os menores de 18 anos têm de exercer pessoalmente atos da vida civil, sendo os pais e responsáveis os representantes legais dos menores. Já o artigo 1.634 garante aos pais o pleno exercício do poder familiar sobre seus filhos, como: dirigir a criação e educação; dar ou negar consentimento a que se casem, que viajem ao exterior, que se mudem para outro município, representá-los judicial e extrajudicialmente, até nos atos da vida civil, e exigir que lhes prestem obediência, respeito e os

serviços próprios de sua idade e condição (BRASIL, 2002). Neste recorte legal, observamos uma intenção de se deixar marcada a total autoridade da família sobre os filhos menores de idade.

Na CADH, foi escolhido, especificamente, apenas o parágrafo 4º do artigo 12: “Os pais, e quando for o caso os tutores, têm direito a que seus filhos ou pupilos recebam a educação religiosa e moral que esteja acorde com suas próprias convicções” (CADH). Aqui, mais uma vez, se marca o direito da família sobre questões relativas à moral e à religião. A *não escolha* do Parágrafo 3º⁵, imediatamente anterior a este, que trata justamente do limite da liberdade religiosa e a põe debaixo da lei civil (que é laica) também é muito eloquente, pois tal parágrafo diminui a autoridade familiar e a põe sob o jugo das leis civis, o que nos parece muito evidente que os autores do Protocolo quiseram evitar. Ou seja: o *não escolher* foi uma *escolha*.

E, por fim, o uso apenas do Artigo 5º da CDC:

[...] os Estados Partes devem respeitar as responsabilidades, os direitos e os deveres dos pais ou, quando aplicável, dos membros da família ampliada ou da comunidade, conforme determinem os costumes locais, dos tutores legais ou de outras pessoas legalmente responsáveis pela criança, para proporcionar-lhe instrução e orientação adequadas, de acordo com sua capacidade em evolução, no exercício dos direitos que lhe cabem pela presente Convenção (UNICEF, 1990).

Ler este artigo separado de todo o seu texto, dentro do contexto específico do Protocolo de Intenções, nos leva à compreensão de uma inversão hierárquica que corrompe o espírito das leis e convenções internacionais citadas: coloca-se o poder familiar como precedente e acima do poder civil e estatal, os direitos subjetivos/individuais acima dos coletivos.

Ao unir o conjunto de normas nacionais e internacionais evocadas para fundamentar o Protocolo de Intenções do MEC e do MMFDH, temos que: a) a família tem *total e absoluto* poder e autoridade sobre a educação de seus filhos menores de idade e sobre tudo o que lhes for ensinado em qualquer parte do mundo; b) O Estado deve respeitar incondicionalmente as crenças morais e religiosas dos discentes e suas famílias, sendo-lhe vetado qualquer ato que desagrade ou contrarie seus valores morais; c) o Estado deve estar submisso hierarquicamente à vontade das famílias particulares, suas crenças e posições ideológicas, pois são direitos ratificados nacional e internacionalmente. De posse desta leitura (bem cronotópica) da fundamentação legal do Protocolo de Intenções, vamos para a análise da próxima cláusula.

5 Artigo 12, parágrafo 3: A liberdade de manifestar a própria religião e as próprias crenças está sujeita unicamente às limitações prescritas pela lei e que sejam necessárias para proteger a segurança, a ordem, a saúde ou a moral pública ou os direitos ou liberdades das demais pessoas.

A Cláusula Segunda deste Protocolo se chama “Dos compromissos”. Nela, temos um parágrafo único com sete incisos. Podemos sintetizar que os compromissos assumidos se resumem a: a) fortalecer a presença da família na escola, promovendo a interação entre ambas; b) garantir a gestão democrática de um ensino público plural e respeitoso resguardando a participação dos pais e responsáveis; c) Promover a divulgação dos direitos dos alunos em: não sofrer intimidação sistemática (*bullying*); seu direito à liberdade de expressão e tolerância às opiniões e o pluralismo de ideias; o direito de não ser prejudicado em razão de sua história, saberes, identidade, crenças e convicções; o direito a não ser submetido no ambiente escolar a propagandas e publicidade de qualquer natureza; o direito de seguir sua própria religião e convicções e ter assegurado o respeito à diversidade cultural e religiosa do Brasil; o direito de guardar suas crenças e convicções, desde que não incitem à violência, constrangimento, ameaça ou violação; d) Incentivar, no ambiente escolar, o fortalecimento dos vínculos de família, com a participação direta na escola de pais e responsáveis; divulgar aos pais e responsáveis seu direito de apresentar críticas, sugestões, elogios e qualquer outro pronunciamento perante a administração pública, por meio de ouvidoria ou outro órgão competente, para fins de avaliação dos serviços públicos de educação.

Observamos que a ênfase destes compromissos do Protocolo recai sobre a defesa de uma presença ativa da família, somada a uma veemente defesa da liberdade de expressão, de pensamento e de tolerância à diversidade de opiniões, em especial as crenças de natureza religiosa. Tudo isso pareceria muito coerente com as leis e as convenções nacionais e internacionais invocadas no corpo do texto, se não fosse a condição cronotópica do referido Protocolo Interministerial.

Nossa visão responsiva ao enunciado deste Protocolo nos remete diretamente à expressão usada na reportagem do evento de assinatura do mesmo: “Escola de Todos”. Desta forma nos foi necessário aproximar de outros documentos. Conseguimos localizar no site oficial do MEC a reportagem que confirma o envio de um ofício para todos os secretários de educação estaduais, municipais, para o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e para a União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação (Undime). Não conseguimos localizar o arquivo em pesquisa direta. Então fizemos a solicitação de tal ofício ao MEC por meio do Fala.BR, e o ministério enviou cópia do mesmo no dia 26 de maio de 2020. Chamado de Ofício Circular nº 76/2019/GM-MEC, tem data de 23 de setembro de 2019 é endereçado às autoridades mencionadas acima. Era o Ofício Circular representante da ação *Escola de Todos*. Neste ofício, constam exatamente os mesmos compromissos do Protocolo de Intenções, nos levando a crer que tal Protocolo faz parte da chamada ação *Escola de Todos*. Em pesquisa sobre a *Escola de Todos*, encontramos no portal oficial do MEC um texto

explicativo intitulado “Escola de Todos quer assegurar melhor convívio no ambiente de ensino” (BRASIL, 2019d). Neste texto do portal, lemos que a *Escola de Todos* é uma ação que visa assegurar os seguintes direitos dos alunos:

1. Ter um ensino ministrado com base no pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, resguardada a liberdade de expressão, a tolerância de opiniões e o acesso, em sala de aula, às diversas versões, teorias e perspectivas sociais, culturais, econômicas e históricas;
2. Não ser prejudicado por sua história, identidades, crenças e convicções políticas ou ideológicas;
3. Não ser submetido a uma comunicação comercial inadequada – como propagandas político-partidárias – no ambiente escolar;
4. Seguir a religião que esteja de acordo com suas convicções;
5. Professores e comunidade escolar devem respeitar as crenças e convicções do estudante, desde que não incitem à violência, de forma a evitar qualquer tipo de constrangimento ou ameaça (BRASIL, 2019d).

Estamos cotejando, neste momento, três documentos do mesmo tema:

- a) Protocolo Interministerial de Intenções;
- b) Ação Escola de Todos (representado pelo Ofício Circular nº76/2019/GM-MEC);
- c) Texto “sobre” a ação Escola de Todos, publicado no Portal MEC.

Há aqui importantes detalhes no texto do Portal MEC: não se fala de *bullying*, tema presente no Protocolo e no Ofício Circular. No item 2 do texto do Portal MEC fala-se de *convicções políticas ou ideológicas*, expressão também ausente nos dois outros documentos. No item 3, as propagandas das quais os discentes devem ser protegidos também são de cunho *político-partidário*. A expressão *político-partidário*, que está presente no texto do portal MEC sobre a *Escola de Todos*, foi suprimida no Protocolo de Intenções e do Ofício Circular, mas todo o restante foi mantido. Temos, então, as expressões ‘convicções políticas ou ideológicas’ e ‘propagandas político-partidárias’ presentes no texto do site, mas ausentes nos dois documentos. No entanto, todos os três textos versam sobre exatamente o mesmo tema: a defesa da cultura de paz nas escolas, da liberdade de expressão e da tolerância à pluralidade de opiniões e crenças religiosas.

Por outro lado, o tema da *participação da família na escola*, muito presente no Protocolo de Intenções e no Ofício Circular, ficou ausente no texto do portal MEC. Os textos do *Protocolo de Intenções* e da ação *Escola de Todos* guardam as mesmas afirmações inalteradas. Já o texto do *portal MEC* sobre a *Escola de Todos* e o próprio ofício da *Escola de todos* possui alterações entre si, não obstante tratarem do mesmo assunto. Podemos inferir, após essas comparações, que a expressão ‘*presença efetiva da família*’ veio documentalmente substituir as expressões ‘convicções políticas ou ideológicas’ e ‘propagandas político-partidárias’. Quer

dizer: os ministros de estado recrutaram as *famílias* (cristãs-conservadoras) para exercer o *controle político-partidário-ideológico* nas escolas.

Não temos dúvidas de que o tema do texto do portal MEC, sobre a *Escola de Todos*, o Ofício Circular e o Protocolo de intenções falam do mesmo *tema*. Porém, o modo como essas ideias foram postas no portal MEC, somado ao contexto ideológico do Ministério da Educação, fez com que Weintraub fosse questionado se a ação *Escola de Todos* não seria uma forma camuflada do rejeitado projeto *Escola Sem Partido*. Questionado em coletiva de imprensa se

[...] a ação “Escola de Todos” tem relação com a “Escola sem Partido”, que visa a afastar a possibilidade de oferta de disciplinas com os chamados conteúdo de “gênero” ou de “orientação sexual” em escolas de todo o país, o ministro Abraham Weintraub negou. “Qualquer outro termo não se credencia. É uma escola de todos, plural, que visa a trazer o ambiente de paz, e não o ambiente de cerceamento, de vigilância. A gente está tentando buscar o meio termo, o que os americanos chamariam de *common ground*”, disse (FREIRE, 2019).

Porém, na mesma entrevista (FREIRE, 2019), Weintraub afirmou que a ação *Escola de Todos* visa combater a doutrinação e a exposição à propaganda político-partidária nas salas de aula, ou seja: são exatamente as mesmas expressões usadas pelo *Escola Sem Partido*. Em relação aos temas gênero e orientação sexual, já expusemos enunciações com evidências sobre Weintraub e Damares Alves que comprovam a total relação e coerência entre o *Protocolo de Intenções*, o *Ação Escola de Todos* e o *Projeto Escola sem Partido*. Já a expressão ‘*estamos buscando o meio termo, o que os americanos chamam de common ground*’ teria qual significado dentro do tema amplo do documento e neste contexto específico? A nosso ver, seria uma reação contra a proibição das manifestações preconceituosas: buscar o meio termo seria reequilibrar o jogo de forças morais nas escolas, que teriam dado direitos demais para negros, mulheres, gays e religiões não-cristãs. Seria hora de uma reação das famílias tradicionais dos brancos heterossexuais cristãos. A cronotopia do documento analisado revela que este reproduz uma imensa resistência aos avanços civilizatórios que o pensamento inclusivo e pluralista provocou na legislação brasileira nas últimas décadas. E as atribuições de vigilância e cerceamento dos direitos das minorias nas escolas foram conferidas às *famílias*.

Observamos, portanto, que o referido Protocolo Interministerial de Intenções entre MEC e MMFDH distorce os artigos invocados de leis e convenções internacionais, para conferir a discentes e suas famílias prerrogativas ilimitadas de imposição de crenças subjetivas no ambiente coletivo e plural que é a escola pública. Tal postura, a nosso ver, se configura como abuso do direito de liberdade de expressão. De acordo com o jurista e professor de Direito

Constitucional da Faculdade de Direito da USP, Conrado Hübner Mendes,

[...] a liberdade de expressão é usada por vezes como escudo para invadir outros direitos consagrados na Constituição, gerando a necessidade de estabelecer limites para a lei e evitar interpretações equivocadas sobre o que pode e o que não pode ser dito. (...) embora exista uma dificuldade em estabelecer fronteiras para a liberdade de expressão na lei, há valores e direitos que não devem ser violados, como o direito à dignidade humana, à igualdade, à não discriminação e o direito à honra. No Código Penal, há crimes contra a honra: calúnia, injúria e difamação. Você não pode usar a liberdade de expressão para caluniar, injuriar, difamar, fazer apologia ao crime, ameaçar; incitar prática de discriminação também é ilegal (ZANFER, 2021).

Há, neste documento do Protocolo de Intenções, evidentes equívocos de interpretação da lei. O abuso do direito da liberdade de expressão e pensamento, assim como o abuso do direito de ter suas crenças e opiniões toleradas, é usado como escudo para defender ideias preconceituosas contra todas as questões de gênero e diversidade sexual. Neste caso específico, a defesa do respeito às opiniões e crenças religiosas é o pretexto para que certos valores possam ser impostos por discentes e suas famílias, caso se sintam contrariados. Uma das várias ideias polêmicas públicas de Weintraub consistiu, justamente, em defender como um direito o discente gravar os docentes e aulas com o celular, com claro intuito de posterior intimidação (ESTADÃO, 2019). Tal ato é considerado como abuso e ilegal, caso não seja explicitamente autorizado pelos envolvidos, visto que o artigo 20 do Código Civil resguarda o direito de imagem e autoria (BRASIL, 2002).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao invés de se combater a violência e de promover uma cultura de paz nas escolas, o referido Protocolo de Intenções (mais uma vez ressaltamos: lido dentro de seu contexto espaço-temporal específico) protege justamente as manifestações mais violadoras da paz e, em nome de um distorcido senso de justiça e liberdade, tolera todos os tipos de violência desde que exercidos em defesa de suas crenças e opiniões privadas. Além disso, há também uma evidente intolerância por uma educação pública baseada em princípios republicanos e laicos. O uso ideológico do conceito de ‘família’, reduzindo-a a um único modelo que seja patriarcal, heteronormativo, cristão e desconsiderando todas as suas demais variadíssimas configurações, também consiste em ato de violência simbólica. É também um ato inconstitucional, pois é vedado nas cláusulas pétreas da Constituição Federal todas as formas de discriminação.

Ao analisarmos bakhtinianamente o texto do Protocolo, dentro de sua cronotopia específica, percebemos como as leis nacionais e internacionais foram usadas e distorcidas pelos autores, com o intuito de inverter a ordem hierárquica

entre Estado e indivíduo, colocando crenças particulares acima das leis e direitos universais. Não nos surpreendeu o fato de que os ministros tentassem ressuscitar a prática discriminatória e já rejeitada pelos legisladores da Escola Sem Partido, mas foi uma surpresa verificar como habilmente usaram as leis nacionais e internacionais que defendem os interesses legítimos das famílias sobre a educação dos filhos para um uso ilegítimo deste direito, caracterizando, assim, o *abuso do direito*.

Sem meias palavras, o que o referido documento idealizou como política pública foi a coisificação das famílias conservadoras como massa de manobra para a realização da guerra cultural contra a educação pública, laica, baseada em princípios científicos, na liberdade de pensamento e de cátedra. Como observamos, o foco desta guerra, quando o campo de batalha é a escola, se resume no combate à ideologia de gênero, a inimiga criada para fins de combate político. Não à toa que, sempre que ministros do governo federal 2019-2022 discursavam sobre a defesa da família e da religião, era às questões de gênero que tinham em vista. Logo, o tema da *defesa da família* foi mera camuflagem para a destruição de todos os direitos dos LGBTQIA+.

Enfim, não seria provável que um Ministro da Educação que publicamente antagonize *kit gay* com *leitura em família* representasse um pensamento de cultura de paz, respeito à liberdade, aos direitos humanos e a diversidade de opiniões. Além disso, todas as políticas públicas deflagradas pelo governo desta referida gestão (2019-2022) mostram total conformidade e coerência com o discurso homofóbico/LGBTQIA+fóbico, com forte embasamento religioso e desprezo pelos estudos acadêmicos e científicos sobre as questões de gênero.

REFERÊNCIAS

ALVES, Letícia. **“Sai o kit gay e entra a leitura em família”, diz Weintraub sobre programa**. Poder 360. Publicado em 07 de janeiro de 2020. Disponível em: <<<https://www.poder360.com.br/governo/sai-o-kit-gay-e-entra-a-leitura-em-familia-diz-weintraub-sobre-programa/>>>. Acesso em: 14 mar. 2022.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

_____. **O Freudismo: um esboço crítico**. 2.ed. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Perspectiva, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Escola de Todos quer assegurar melhor convívio no ambiente de ensino**. Portal MEC. Publicado em 23 set 2019. 2019d. Disponível em: <<<http://portal.mec.gov.br/component/content/article/211-noticias/218175739/80611-escola-de-todos-quer-assegurar-melhor-convivio-no-ambiente-de-ensino?Itemid=164>>>. Acesso em: 20 jun. 2020.

_____. Ministério da Educação. **Protocolo interministerial é assinado para**

promover cultura de paz nas escolas. 2019c. Disponível em: <<<http://portal.mec.gov.br/busca-geral/12-noticias/acoes-programas-e-projetos-637152388/82801-protocolo-interministerial-e-assinado-para-promover-cultura-de-paz-nas-escolas>>>. Acesso em: 15 mar 2022.

____. Presidência da República. **Código Civil.** Lei n. 10.406 de 10 de janeiro de 2002. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110406compilada.htm>>. Acesso em: 16 mar 2022.

CNN BRASIL. **Abraham Weintraub: Ministro da Educação acumulou polêmicas em 14 meses no cargo.** Publicado em 18 junho de 2020. Disponível em: <<<https://www.cnnbrasil.com.br/politica/abraham-weintraub-ministro-da-educacao-acumulou-polemicas-em-14-meses-no-cargo/>>>. Acesso em: 14 mar. 2022.

ESTADÃO. **Ministro da Educação diz que filmar professores em aula é direito dos alunos.** Publicado em 28/04/2019. Disponível em: <<<https://istoe.com.br/ministro-da-educacao-diz-que-filmar-professores-em-aula-e-direito-dos-alunos/>>>. Acesso em: 07 dez. 2022.

ESTADÃO. **Tudo sobre: Damares Alves.** Disponível em:<<<https://tudo-sobre.estadao.com.br/damares-alves>>>. Acessado em 19 set. 2021.

FERREIRA, Bruno. **Relembre as polêmicas da Ministra Damares sobre a comunidade LGBT.** Observatório G. UOL. Publicado em 08 agosto de 2019. Disponível em: <<<https://observatoriog.bol.uol.com.br/noticias/relembre-as-polemicas-da-ministra-damares-sobre-a-comunidade-lgbt>>>. Acesso em: 14 mar. 2022.

FREIRE, Sabrina. **MEC envia ofício às escolas para combater ‘doutrinação’ partidária.** Poder 360. Publicado em 23 set 2019. Disponível em: <<<https://www.poder360.com.br/governo/mec-envia-oficio-as-escolas-para-combater-doutrinacao-partidaria/>>>. Acesso em: 16 mar. 2022.

SINEPEMG. **Paulo Freire é terceiro teórico mais citado em trabalhos acadêmicos no mundo.** 2018. Disponível em: <<<https://sinep-mg.org.br/posts/paulo-freire-e-terceiro-teorico-mais-citado-em-trabalhos-academicos-no-mundo>>>. Acesso em: 14 mar. 2022.

UNICEF. **Convenção sobre os Direitos da Criança.** Unicef Brasil, 1990. Disponível em: <<<https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>>>. Acesso em: 08 fev. 2022.

VOLÓCHINOV, V. (Círculo de Bakhtin). **Marxismo e filosofia da linguagem: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem.** Tradução, Notas e Glossário Sheila Grillo; Ekaterina V. Américo. São Paulo: Editora 34, 2018.

ZANFER, Gustavo. **Liberdade de expressão não pode ser usada para violar direitos fundamentais.** Jornal da USP. Publicado em 15 de mar 2021. Disponível em: <<<https://jornal.usp.br/atualidades/liberdade-de-expressao-nao-pode-ser-usada-para-violar-direitos-fundamentais/>>>. Acesso em: 16 mar. 2022.

CAPÍTULO 3

FORJADOS NO COTIDIANO ESCOLAR E DESAFIADOS A RESTAURAR VÍNCULOS: A EXPERIÊNCIA DE COORDENADORES DE TURNO E A ÉTICA DO CUIDADO DE SI

José Raimundo Rodrigues¹

Lucyenne Matos da Costa Vieira-Machado²

Heloísa Ivone da Silva de Carvalho³

INTRODUÇÃO

As coordenadoras e coordenadores de turno que atuam no município de Vitória têm um papel muito relevante no processo de acolhimento, mediação de diálogos com estudantes e contribuição na organização da prática educativa junto aos/às demais profissionais da escola. Importante destacar que assim como o Ensino Fundamental, a modalidade de Educação de Jovens e Adultos-EJA, apresenta múltiplas especificidades e um perfil de estudantes que em suas diferenças exige dos profissionais que atuam na coordenação, uma formação consistente e uma postura que dialogue com os princípios políticos e pedagógicos das Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental e EJA, reafirmando a importância dessa linha de trabalho educativo por vezes excluída das demais.

No ano 2016 iniciou-se um processo formativo para Coordenadores/as de Turno, a partir de temáticas advindas das necessidades das práticas educativas e elencadas por esses sujeitos, além de movimentos críticos realizados por um

-
- 1 Licenciado em Filosofia (PUC-MG); mestre e doutor em Educação pela UFES, mestre e doutor em Teologia Sistemática pela Faje-BH; Coordenador de Turno na Rede Municipal de Ensino de Vitória-ES. E-mail: jrzenega@yahoo.com.br.
 - 2 Mestra e doutora em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo, pós-doutorado pela Universidade Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), graduada em Pedagogia pela UFES, professora Associada I do Curso de Letras-Libras, professora dos programas de Pós-Graduação em Educação (PPGE-UFES) e Linguística (PPGEL-UFES). E-mail: lumatosvieiramachado@gmail.com.
 - 3 Licenciada em Pedagogia, mestra em Educação Física pelo PPGEF-UFES, doutoranda em Educação pelo PPGE-UFES. Pedagoga na Rede Municipal de Ensino de Vitória-ES. E-mail: heloisadireitoshumanos@gmail.com.

grupo de coordenadores junto à Secretaria Municipal de Educação (SEME) que demandavam a necessidade de serem olhados como profissionais da escola, uma vez que existiam processos formativos permanentes para professoras, pedagogas e diretoras das Unidades de Ensino.

Diante disso, a proposta de formação de coordenadoras e coordenadores de turno passou a integrar as ações previstas no Projeto “Diálogos do Ser para Conviver” e, em 2018, a compor o Planejamento Plurianual (gestão 2018/2021), visando a implementação de Práticas Restaurativas na perspectiva de um olhar sensível e potencializador da Cultura da Paz no ambiente escolar e em outros espaços de convivência social. Buscava-se, assim, dar uma resposta à necessidade cada vez mais emergente de investimentos nas relações humanas, no fortalecimento de valores, atitudes e comportamentos baseados no respeito à vida, na promoção e prática da não-violência.

Desse modo, nos anos de 2018 e 2019, as profissionais da SEME Central e das Unidades de Ensino, assim como de outras secretarias, participaram de ações formativas coordenadas pelo Tribunal de Justiça do Espírito Santo (TJ-ES), resultando na certificação de Facilitadoras/es de Círculos de Construção de Paz, além de contribuir com ações educativas relacionadas a mediações de conflitos e promoção da Cultura da Paz nas escolas da Rede de Vitória. Segundo a Organização das Nações Unidas, a Cultura da Paz é

um conjunto de valores, atitudes, tradições, comportamentos e estilos de vida de pessoas, grupos e nações baseados no respeito pleno à vida e na promoção dos direitos humanos e das liberdades fundamentais, na prática da não-violência por meio da educação, do diálogo e da cooperação, podendo ser uma estratégia política para a transformação da realidade social (BRASIL, 2009, p. 5).

Considerando a necessidade de agentes em cada Unidade de Ensino, iniciou-se a proposta com o grupo de coordenadores e coordenadoras da Rede de Vitória. Faz-se necessário avançar em políticas públicas de formação continuada em horário de trabalho para contribuir com a prática do coordenador de turno por meio de estudos/reflexões sobre sua postura/atuação no que se refere ao acolhimento às/aos estudantes, mediação de conflitos e encaminhamentos pedagógicos para permanência dos/as estudantes nas escolas, conhecer características, dados e indicadores relacionados à situações de violência e possibilitar a prática de vivências de mediação de conflitos, que contemplem os conhecimentos trabalhados na formação socializando as produções e os saberes, propor estratégias junto ao coletivo da escola no sentido de contribuir para o acesso, permanência e aprendizagem dos/as estudantes em um ambiente favorável ao diálogo. Este capítulo deseja ser uma contribuição nesse sentido acima exposto.

UM PROFISSIONAL A DESCOBRIR-SE PARA ALÉM DO LUGAR PUNITIVO

*Para ser grande, sê inteiro: nada
Teu exagera ou exclui.
Sê todo em cada coisa. Põe quanto és
No mínimo que fazes.
Assim em cada lago a lua toda
Brilha, porque alta vive*

Ricardo Reis, in “Odes”

Uma cena do cotidiano pode nos introduzir na reflexão que ora queremos propor. Ela se deu em uma das escolas da rede pública de Vitória-ES, mas, possivelmente, pelo seu teor, poderia ter ocorrido em qualquer outra escola, de qualquer outro Estado. O recreio de uma escola de Ensino Fundamental acontecia com todas as suas peculiaridades: crianças brincando, correndo, gritando, experienciando seus corpos em meio à coletividade escolar. Um aluno de seis anos se aproxima do coordenador e comenta: “Você fica andando atrás da gente. Parece polícia! Meu pai falou que você é o polícia da escola!”.

A fala do aluno suscita questionamentos sobre qual a função do coordenador de turno no cotidiano escolar, qual a sua formação para desempenhar tal função, o que se pode esperar desse profissional. O Coordenador de Turno, talvez seja o profissional mais híbrido no que diz respeito à sua atuação. A legislação que normatiza sua função a descreve com uma série de atribuições que oscilam desde tarefas de cunho administrativo a outras de caráter pedagógico, perpassando ações pontuais para manutenção do funcionamento da unidade escolar e que se referem ao conjunto da comunidade escolar (profissionais, estudantes, famílias).

Grande parte dos profissionais da educação e outra grande parte dos familiares dos atuais estudantes do Ensino Fundamental, experienciaram um modelo de escola que, a despeito de julgamentos morais, cumpriu naquele tempo e contexto sua função. Todavia, tal modelo parece mostrar-se desgastado e não mais atender às demandas do público atendido pelas redes públicas de ensino. E, se o cotidiano escolar já não fosse suficientemente complexo, evidenciam-se agora novos desafios.

Há alguns anos, em diversas partes do mundo, iniciativas do judiciário têm preconizado práticas que visam a ultrapassar a punição daqueles que cometem algum delito, propondo uma restauração de vínculos como alternativa que colabora para o amadurecimento de todos os envolvidos. Procura-se aqui aproximar o trabalho dos coordenadores de turno com essa nova perspectiva para se sanar os diversos conflitos oriundos do chão da escola.

UM GENERALISTA QUE A PRÁTICA TRANSFORMA EM ESPECIALISTA

De acordo com a Lei Municipal 6754/2006 (VITÓRIA, 2006) pode exercer o cargo de coordenador de turno qualquer pessoa que tenha licenciatura plena na área do magistério. De imediato, temos que, diferente de outras funções desempenhadas na escola, onde se exige uma formação específica, a proposição das licenciaturas deixando em aberto uma variada possibilidade. Algumas dessas licenciaturas sequer têm atuação no Ensino Fundamental, como por exemplo, filosofia, sociologia, biologia, física.

Essa ausência de uma formação específica aponta para o fato de que, dada a diversidade das práticas dos espaços-tempos escolares, não se teria também um curso que pudesse almejar suprir todas as necessidades do cargo. Para além disso, a multiplicidade de formações iniciais aponta para a formação que o próprio exercício da função exigirá. Um coordenador se forja, se constitui, se constrói, nesse lugar irrepetível do cotidiano. O que, portanto, delineia o agir deste profissional é a multiplicidade de relações que estabelece a cada dia com as diversas pessoas que frequentam a escola.

Na mesma lei há uma descrição sucinta das atribuições do cargo:

Coordenar técnica e administrativamente as atividades relacionadas com a organização e o funcionamento da Unidade de Ensino. Participar junto aos demais profissionais, alunos e comunidade escolar, das atividades pedagógicas desenvolvidas em consonância com o projeto político-pedagógico (VITÓRIA, 2006, Anexo II).

No Art. 159 do Regimento Comum às Unidades de Ensino da Rede Municipal de Ensino de Vitória são listadas 21 atividades a serem realizadas pelo coordenador de turno:

I - participar da elaboração e execução do Projeto Político Pedagógico da Unidade de Ensino; II - participar do planejamento e realização do Conselho de Classe; III - colaborar com a Direção da Unidade de Ensino e com outros profissionais em função Técnico-Pedagógica na supervisão e controle de atividades ou projetos específicos; IV - participar de estudos, pesquisas e levantamentos para formulação, implantação, manutenção e funcionamento de planos de ação; V - participar do planejamento e organização dos horários de aula, do calendário escolar e do registro das eventuais ausências de professor; VI - receber alunos, pais e visitantes que procuram a Unidade de Ensino e encaminhá-los a quem de direito, ou, quando necessário, dar a solução à demanda em questão, dentro dos limites de suas atribuições; VII - promover, em condições de cooperação com os demais profissionais da escolar, a integração 44 escola/comunidade, por meio de projetos socioeducativos; VIII - atuar, como mediador, nas diferentes situações de relações interpessoais, sejam elas disciplinares no âmbito da Unidade de Ensino, sejam elas pertinentes ao âmbito familiar;

IX - escriturar, de forma correta e fidedigna, o livro de ponto em seu turno de atuação, registrando as ausências dos servidores, bem como acompanhando o cumprimento dos horários destinados ao planejamento e outras atividades, substituições e reposições de aula, conforme determina a legislação; X - registrar, em livro próprio, as ocorrências mais importantes verificadas em seu turno de atuação, informando-as à Direção da Unidade de Ensino ou a quem de direito; XI - coordenar a entrada, o recreio e a saída dos alunos, atuando na manutenção da organização escolar, no seu turno de funcionamento; XII - atuar na supervisão das condições de manutenção, higiene, segurança e limpeza do prédio escolar; XIII - receber, conferir e controlar todo o material enviado à escola; XIV - elaborar planos de trabalho e supervisionar as atividades do pessoal de apoio; XV - orientar, acompanhar, registrar e avaliar o desenvolvimento do Programa de Alimentação Escolar no âmbito da Unidade de Ensino; XVI - planejar ações e acompanhar aos alunos atendidos no horário integral; XVII - participar, quando possível, da elaboração do cardápio da Unidade de Ensino de acordo com o Programa de Alimentação Escolar; XVIII - participar da avaliação das metas do projeto político-pedagógico, ao final de cada ano letivo. XIX - priorizar o atendimento ao aluno assegurando sua permanência no âmbito escolar, no período letivo. XX - zelar pelo Patrimônio Público e pelos recursos didático-pedagógicos; XXI - executar outras atividades que estejam relacionadas à sua área de atuação, discutidas e indicadas no coletivo da Unidade de Ensino (VITÓRIA, 2012).

Optamos por listar tais atribuições para problematizar como o cargo de coordenador de turno se reveste de uma diversidade de responsabilidades, algumas, inclusive, com exigência de conhecimentos bastante específicos que não são tratados em nenhuma licenciatura plena, como, por exemplo, questões relacionadas à alimentação escolar. Há, na ausência de uma constante reflexão sobre o próprio trabalho, o perigo de o coordenador de turno tornar-se um “tarefeiro” da escola ou “almoxarife” que não compreende bem a amplitude de sua função.

As atividades mostram que o coordenador atua num lugar que poderia ser denominado como “entre”. Com isso desejamos realçar o caráter relacional da função e sua atuação como aquela que pode ou não fortalecer vínculos entre os membros da comunidade escolar. O coordenador está “entre” direção e demais profissionais; “entre” professores e professores; “entre” professores e estudantes; “entre” famílias e estudantes; “entre” famílias e profissionais da escola.

Neste “entre” lugar o coordenador é figura que se ressalta, principalmente, pelo papel de mediador de diálogos. Então, temos para esta função duas características que se impõe: capacidade de escuta qualificada e capacidade de discernimento para restaurar os vínculos. Vamos nos deter sobre essas características, procurando compreender como elas já delineiam a ação do coordenador de turno para além da função punitiva.

Escuta qualificada

Todo diálogo maduro tem por pressuposto uma atitude de escuta qualificada. Não se trata apenas de ouvir o outro, mas ouvi-lo tendo a capacidade de mergulhar em sua interioridade, de acompanhar o outro nas suas angústias, nos seus sofrimentos, nas suas contradições e, por que não, nas suas incoerências. Todavia, em todo o tempo tendo como verdade aquilo que o outro diz. Não cabe a quem ouve julgar, mas pode ali problematizar o que ouve, não como se interrogasse por uma nova verdade e sim com o objetivo de auxiliar aquele que fala a se dizer mais e a refletir sobre o que tem dito.

A escuta das demandas do outro exige uma atenção especial, exige um tempo específico, exige um lugar apropriado, exige um respeito. O cotidiano da escola nem sempre favorece a essas exigências da escuta qualificada. Especificamente, a função de coordenador, devido à multiplicidade de tarefas, percebe claramente o desafio de uma escuta quando na escola, acostumada com tempos e ações muito sincrônicos e homogêneos, os demais profissionais não conseguem compreender a prioridade do diálogo. Uma aparente simples fala preconceituosa de um aluno pode abrir um diálogo enorme sobre suas relações com o mundo, com os outros, com sua família, consigo mesmo.

Quase toda escola tem o espaço destinado à coordenação. Na maioria delas, este espaço ainda guarda resquícios da visão panóptica, que sugere pela localização que compete ao coordenador tudo guardar sob atento olhar. Entretanto, é neste espaço que se dão os diálogos muitas vezes interrompidos por membros da comunidade escolar que acreditam ter em suas demandas uma urgência que os diálogos ameaçam.

O coordenador que ouve com qualidade sabe que aquele que fala está a dizer de sua dor, de seu incômodo, da sua forma de ver e compreender o mundo. Assim, ao ouvir o coordenador necessita estar inteiro naquele ato como quem acolhe e não como quem age num fictício tribunal. Toda palavra ali utilizada tem por finalidade assegurar direitos e não cooptá-los a favor de alguns. A coordenação como espaço de escuta é o lugar em que todos os membros da comunidade escolar podem ser ouvidos sem que qualquer pessoa possa se colocar numa posição de superioridade em relação ao outro. Nesse sentido, professor e estudantes são sujeitos de direitos e ali são ouvidos como tais, mas sem se reportar ao desejado papel de autoridade por parte do professor idealizado do passado.

Discernimento

A palavra discernimento não é tão comum no vocabulário educacional. Etimologicamente, discernir está relacionado com o verbo latino *cernere* que quer dizer separar, distinguir, perceber, dividir, julgar, decidir, decretar (ZIMERMAN, 2012). Na antiguidade grega o discernir esteve ligado à educação. Ao mestre ou sábio cabia ensinar o discípulo a discernir, a fazer um julgamento entre o que é bom e o que é mal e permitir-se escolher. A filosofia grega é perpassada pelo discernimento como ato que envolve o sujeito na sua completude.

Como o coordenador age no “entre” diversas pessoas, compete a ele ter o discernimento para auxiliar aos envolvidos em dada situação perceberem como saná-la de forma que todos sejam respeitados em seus direitos. Também precisa do discernimento para, diante do aparato legal, auxiliar os envolvidos a perceber o que se pode ou não exigir do outro quando ofendido, quando vitimado, quando agredido verbal ou fisicamente. O aparato legal existe, mas exige ser interpretado. A legislação é como pauta de uma música a espera daqueles que saberão lê-la sem ferir o texto, mas sem também ferir os que dependem da lei.

Uma escola que se foi, mas ainda deixa seus rastros na atualidade

A escola pública no Brasil é uma instituição bastante jovem. Durante séculos a escola foi privilégio de alguns homens brancos, de elites religiosas; depois ocupação de algumas mulheres da cidade; acessível apenas para os considerados “normais”, e, muito recentemente, a educação foi compreendida como direito de todos. O processo de democratização do Brasil contribuiu enormemente para que o acesso e a permanência na escola fossem efetivados. A qualidade do ensino, tríplice questão da democratização do ensino, permanece, possivelmente, como maior desafio.

A escola pratica a uniformização. Sob o argumento de tratar a todos igualmente a escola, durante anos, negligenciou a diversidade dos seus componentes. Criados e formados em um modelo de escola em que a disciplina rígida era tida como forma de se assegurar o aprendizado, profissionais e famílias esperam da escola atual algumas atitudes do passado.

Professores, por vezes, vivem o saudosismo em relação à autoridade da função do professor. Desde o levantar-se para receber o docente até o presenteá-lo, vivemos uma cultura em que a palavra do professor deveria ser acolhida inquestionavelmente e certa reverência era destinada aos educadores. Reproduzia-se em sala muito do autoritarismo experimentado no convívio social e os docentes se arvoravam em donos da verdade, detentores de um saber guardado quase que misteriosamente. As falas dos professores incidiam sobre

a vida dos estudantes, inclusive, profetizando seus futuros, diagnosticando as mazelas sociais, culpabilizando do governo às famílias e os gestores da escola pelos problemas enfrentados.

Neste contexto, a figura do coordenador de turno se revelava como uma tábua de salvação. O aluno que impedisse o “bom” desenvolvimento de uma aula poderia ser encaminhado à coordenação para ser punido. A terminologia usada ainda por muitos referia-se a “enviar à coordenação para se registrar a ocorrência”, “para se mandar o aluno para casa”, “para que fosse suspenso das aulas” e, por fim, oxalá, chegasse o momento que enviado “para que fosse expulso da escola”. Em quase todos os casos não havia interesse em que o estudante pudesse refletir sobre si, que pudesse superar suas dificuldades em relação aos conteúdos, que se pudesse revinculá-lo à turma e ao professor. A coordenação de turno foi para muitos o espaço da punição e da execução fria da lei, sem diálogo, sem orientação, apenas com sequências de ameaças que num crescente aventavam para a exclusão escolar.

Familiares de estudantes também carregam consigo resquícios dessa escola do passado e, em muitas situações, reforçam nos filhos ações que confirmam essa imagem punitiva da coordenação. Para algumas famílias, a escola também se configura como lugar da impunidade e, por isso, não raro, aconselham seus entes a resolver as questões do cotidiano escolar de forma agressiva. Muito do público atendido pelas redes de ensino experimenta cotidianamente a ineficácia do poder público para sanar suas dificuldades e sentem o peso da exclusão social e das práticas de violência contra seus direitos. A escola oscila entre o lugar que assegura um futuro promissor e aquele espaço em que perpetuam as contradições sociais.

Como toda estratégia bem sucedida, também crianças e adolescentes podem se sentir traídas diante de uma possibilidade de restauração de vínculos. Ao não virem concretizado o desejo pela punição, os estudantes poderiam concluir que a escola não pratica a justiça. A expressão “você não fazem nada” dita pelas crianças quando questionadas por terem revidado uma agressão, por exemplo, constitui-se numa compreensão de que coordenadores e outros profissionais deveriam punir culpados, registrar ocorrências, dar castigos conforme o critério que julgam melhor. Não raro crianças imaginam que a coordenação poderá dar castigos ou mesmo agredir agressores como forma de puni-los.

Apesar de todos os avanços legais, como Estatuto da Criança e do Adolescente, de todos os fomentos para formação de profissionais, como incentivo à qualificação, a escola de hoje ainda carrega muitos resquícios daquela escola que não mais existe, mas que como um zumbi ou fantasma parece ameaçar nosso trabalho de educadores.

Uma escola a se construir a partir de outros caminhos possíveis

O novo se gesta em meio ao que existe. Não é possível pensar que o novo vá surgir, rompendo definitivamente com o passado. Também não se pode esperar que isso se dê sem obstáculos a serem transpostos ou sem experimentar em si mesmo certo sofrimento diante do novo que se nos anuncia. Ainda, não é possível contar com a chegada do novo se com ele não nos engajarmos.

Em uma nova proposta de escola os tempos-espacos de ensino-aprendizagem não se dão simultaneamente, todos os membros da comunidade escolar são sujeitos de direitos e são dotados de conhecimentos a compartilhar, as práticas escolares contribuem para a socialização e as dificuldades experimentadas precisam ser enfrentadas como novos desafios que questionam nossas práticas. Dito isso, fica evidente, que está em curso uma mudança de paradigma sobre o papel da escola, dos professores e, também, dos coordenadores.

Se no passado o fato de um aluno gritar com um professor era tido como ofensa quase imperdoável, hoje tal situação é um convite à reflexão que se amplia para questões pedagógicas sobre a organização e planejamento de uma aula, as relações do estudante com o professor e seus pares, as vivências desse estudante no contexto mais amplo da escola e também com sua família. Portanto, o grito pode ser algo mais que uma “indisciplina” ou “falta de respeito” ou ainda “falta de educação”. O grito pode ser ocasião de todos os envolvidos debruçarem-se sobre si, reverem suas ações, encaminhareem propósitos, revitalizarem os vínculos.

Neste novo contexto é que a função do coordenador de turno se reveste também de um novo arcabouço teórico. A prática da coordenação será a de promover, sob a inspiração da justiça restaurativa⁴, diálogos que propiciem uma retomada do ensino-aprendizagem com novo foco. Desta forma, o aluno quando enviado à coordenação será atendido, o que poderá ou não demandar registro do atendimento. Tal registro difere-se da ideia de “ocorrência”, pois tem como pressuposto o desejo de orientar o estudante e dar encaminhamentos de acordo com a demanda do ocorrido.

A legislação permanece como referência para a ação do coordenador, mas o foco não é a punição de uma ação e sim a sua superação pela restauração que a própria lei, bem interpretada, o permite. Aos saudosistas da rigidez escolar essa postura pode parecer um maneirismo para ceder aos ditames de crianças mal educadas. Aos comprometidos com um novo paradigma que tem na pessoa o

4 Justiça restaurativa é uma proposta de diálogo que tem por objetivo sanar danos, restaurar conflitos, promover responsabilizações, permitindo a integração e pacificação comunitária. É uma ação que se opõe à tradicional prática da justiça punitiva que tende a criar penalidades sem reintegrar a pessoa à sua comunidade. Tem-se o valor da inclusão da pessoa como primordial, movendo-se pela solidariedade e escuta ativa (GROSSI; SANTOS; OLIVEIRA; FABIS, 2009).

centro de sua atenção não a busca de culpado, é ocasião de perceber como todos podemos amadurecer na convivência coletiva que a escola nos propõe. Romper com o fetiche da punição se faz necessário.

Familiares também poderão se sentir incomodados com uma prática que visa a não determinar culpados, mas estender a mão para que se superem dificuldades. O modelo punitivo tão bem subjetivado em nossa sociedade cria resistências a práticas que coloquem o diálogo, a convivência, o pedido de desculpas e o perdão como ações tipicamente humanas que colaboram para nosso desenvolvimento emocional.

As crianças e também os adolescentes têm uma facilidade muito grande de se reconciliarem. Aquele abraço de pedido de desculpas seguido do convite para brincar juntos é cena vista em muitas escolas, apesar de pais, por vezes, sugerirem a separação de alunos tidos como problemas daqueles, geralmente os seus, tidos como quietos, obedientes, disciplinados. Adolescentes que após se desentenderem são vistos juntos praticando esportes ou conversando, deixando em muitos profissionais da educação o questionamento sobre o tempo utilizado para fazê-los se reconciliarem.

Na proposta de uma ação que contribua para restaurar vínculos todo o tempo pode ser pouco para realmente dirimir angústias, permitir que as partes se ouçam adequadamente, propor ações que visem ao crescimento dos envolvidos e não a ampliação da culpa. Isso exigirá dos profissionais da escola um olhar diferenciado para o tempo que coordenadores utilizam para fazer afinar orquestras um tanto rudes. Dentre aquelas 21 competências mencionadas pelo Regimento Comum não aparece essa que é crucial: auxiliar, por meio de diálogo, para o fortalecimento de vínculos entre os membros da comunidade escolar, superando práticas de violência através de uma restauração das relações.

As práticas antigas de registro enfatizarão os encaminhamentos mais que uma detalhada memória da indisciplina cometida. O sujeito no centro exigirá que os aspectos pedagógicos sejam sempre considerados. A criança ou adolescente em crescimento não apenas físico, mas que consegue refletir sobre suas ações, ponderar elementos, retornar sobre si uma série de questionamentos, perceber suas contradições e também seu desejo de ser melhor na relação com os outros. Chegamos a uma aproximação ética...

Uma aproximação com a ética foucaultiana

Toda a reflexão feita até aqui nos coloca em contato a com a necessidade de se refletir sobre a ética. Optamos por essa aproximação teórica ao final para que pudéssemos apresentar o quadro sobre o qual ela dialogará. Nossa tradição cultural, marcada pelo cristianismo tende a evocar uma ética heterônoma em

que a lei, existente fora do sujeito, vem a determinar a ação a ser realizada. A ela se contrapõe uma ética autônoma que, prescindindo de qualquer lei, coloca o sujeito como máxima lei, senhor de sua vida, podendo em função dela depreciar também a vida alheia.

Tanto a postura heterônoma, mesmo quando referenciada no sagrado, podendo ser nomeada como uma teonomia; quanto a autônoma, mesmo quando balisada nos melhores argumentos sobre o uso da liberdade, deixam a pessoa numa posição que não contempla o todo complexo e maior da vida social. Foucault nos ajuda a compreender que a ética não é simplesmente uma teorização sobre o agir, mas é o próprio agir baseado em uma profunda reflexão, capaz de tornar o sujeito responsável.

A ética foucaultiana se alicerça no cuidado de si. Sob inspiração filosófica da antiguidade grega, Foucault reflete que o Ocidente incorporou uma excessiva preocupação com o “conhece-te a ti mesmo!”, atualizando-a por diversos rituais e tendo encontrado na tradição cristã um apoio para um fechamento sobre si. Diante desse quadro, Foucault propõe retomar o “cuidado de si”. Na tradição grega, cuidar de si é um ato que tem por finalidade operar sobre a própria vida. Justamente porque a vida não está definida por um destino, mas constitui-se como elaboração, Foucault evoca a necessidade de uma prática que seja a construção da própria vida como obra de arte.

Em Foucault a ética se assenta para além do sujeito. Ela o contempla enquanto ser relacional. O cuidado de si é um olhar sobre a própria vida considerando suas relações consigo, com os outros e com o mundo. Assim, o cuidado de si se explicita também como cuidado dos outros e cuidado do mundo. Por cuidado, Foucault reflete sobre nossa capacidade de dar sentido à existência, fazendo dela tempo propício para um agir responsável. O diferencial proposto por Foucault é que não se tem uma lei de fora ou apenas de dentro do sujeito, mas se tem uma reflexão que outorga responsabilmente a pessoa a agir conforme o cuidado de si, dos outros e do mundo.

O diálogo com Foucault é inspirador para a ação dos coordenadores de turno. Não se modifica a mentalidade de outrem, seja ele professor, estudante ou familiar sem o necessário aporte ao cuidado de si. Isso não é ensinado teoricamente para uma posterior prática. O cuidado de si se apreende no próprio exercício. Consideramos que, na atuação dos coordenadores de turno, é essa ética a ser retomada e que, via diálogo, faz com que os momentos de reflexão demandados em função de algo que extrapola, inicialmente, a ideia de disciplina reverbera como ação de cuidado de si.

Se há nos membros da comunidade escolar um apego à vigilância e punição, há que se recuperar com eles, por meio de outra ética, o valor do

cuidado de si. Ao se despertar o olhar para si, para os outros e para o mundo a pessoa se vê como membro de um elo complexo que a vincula pessoalmente com aqueles que, imediatamente, a circundam, mas também como todos aqueles outros que fazem parte de nossa humanidade, bem como com o mundo enquanto natureza e enquanto sociedade. O belo se encontraria não no perfeito exercício do seguimento de regras, que pode levar a uma atitude escrupulosa marcada pelo medo, mas pela vivência de saber-se convocado a fazer o melhor de si em cada pequeno ato.

Ao refletir sobre o “cuidado de si” é importante problematizarmos as práticas de governabilidade, construídas nas relações que os coordenadores e coordenadoras de turno estabelecem entre si, com os estudantes e na relação com a profissão. É possível alguém cuidar do outro e conduzi-lo, sem cuidar de si mesmo? Quais os limites dessa prática de cuidado? Entendemos e respeitamos o outro como alguém diferente de nós próprios e que, necessariamente, pode demandar cuidados que se quer imaginamos? Organizar a prática educativa, a partir dos princípios político-pedagógicos para o processo do cuidado de si é essencial o exercício da crítica e da autocrítica não somente aos estudantes e professoras que o coordenador atende, mas fundamentalmente a si mesmo, ao modo como tem se cuidado, regido sua vida e possibilitado que outros a dirijam. Isso se faz necessário para que repense novos modos de ser. Como coordenar um grupo, uma equipe? Será que aquele que pretende cuidar dos outros e dirigi-los não necessita demonstrar que sabe dirigir a si próprio, que conhece os limites do seu fazer, que respeita o outro como um ser diferente de si? Ou será que essas questões são estáticas e é impossível essa linearidade?

Acreditamos que, à medida que exigirmos, de nós mesmos, a liberdade de pensarmos como exercemos nosso fazer profissional, de entender o processo erro-acerto, na tentativa de entender por que temos assumido um modo de ser, possamos não refutar o que somos ou a realidade em que estamos imersos, mas encontrar alguns caminhos que favoreçam o exercício de práticas de cuidado pessoal, de transformação de nós mesmos, dos outros, e da sociedade.

Aquele que cuida de si, dos seus afazeres, das suas funções como coordenador saberá manter as relações adequadas e prudentes para com pares nas escolas? Numa mesma proporção, as relações nos jogos políticos para com os outros serão estabelecidas pela justa medida: aquele que se encarregar de cuidar dos outros saberá a dimensão exata do exercício do seu poder, sem abusos ou negligências, coerções ou desperceber as mazelas da população?

Nesse contexto, é a partir desse trato ético despertado pelo cuidado de si nas relações dos sujeitos, para consigo mesmo e para com as outras pessoas, que Foucault nos provoca a pensar em um sujeito ético-político de postura ativa,

cujas práticas ultrapassam os esquemas que este mesmo sujeito encontra em sua cultura, e que lhe são propostos, sugeridos por sua sociedade e seu grupo social.

Assim, ao trazermos a importância da ética do cuidado de si para o coordenador de turno, remetemos ao cuidado ético e cuidado político para consigo e com os outros, possibilidades de traçar caminhos coletivos. Entretanto, cabe ao coordenador e coordenadora a incessante busca de uma postura ativa, assumindo o risco ao exigir respaldos éticos, pedagógicos, bem como ontológicos nas relações políticas contemporâneas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Debruçar-se sobre os coordenadores de turno e o exercício de sua função permitiu-nos perceber o quanto a multiplicidade de formações faz com que se delegue a eles uma série de atividades que nenhuma licenciatura seria capaz de ofertar a devida preparação. É na prática que esses profissionais se constituem. O refletir sobre os coordenadores também permite visibilizar a atuação dessas pessoas que, raramente, são contempladas nas reflexões educacionais.

No “entre” lugar de atuação, os coordenadores de turno experimentam os dilemas de uma escola que carrega práticas autoritárias e punitivas e, ao mesmo tempo, vê convocada, inclusive, pela legislação e por uma nova proposta do judiciário, a ser uma escola em que os sujeitos de direito sejam plenamente respeitados. A mudança de compreensão do como se lidar com práticas que fogem ao estipulado como “disciplina” exige de todos os profissionais da educação uma postura de abertura para o novo e que escape às armadilhas que sob o pretexto de manter a ordem tendem a excluir estudantes.

Em Foucault, com sua aposta na ética do cuidado de si, os coordenadores de turno, especificamente, e os profissionais da educação, de modo geral, podem encontrar um embasamento para compreender que as novas práticas exigidas da escola não se coadunam com convivência ou permissividade, mas são investimento na pessoa como ser responsável por si, pelos outros e pelo mundo.

Se num passado recente, coordenar uma escola se assemelhava a agir como “policia”, na atual proposta, é um agir que tem por prioridade salvaguardar as pessoas de toda forma de “punição pela punição”. Sem o afã de encontrar culpados, o que se deseja é que, pela escuta e discernimento vivenciados no diálogo, se oportunize a crianças e adolescentes e os profissionais que com eles atuam momentos de reflexão, revisão de práticas, definição de novos compromissos em prol de uma vivência no espaço educacional que seja caracterizada pela restauração de vínculos.

Romper com as antigas práticas, certamente, pode causar algumas frustrações, contudo, vivenciar a nova proposta é escapar da tendência punitiva e assumir

um olhar mais amplo sobre as pessoas, considerando-as na sua inteireza, com suas belezas e limites, com suas angústias e esperanças, sempre acreditando na beleza de uma vida que é cuidada. Que chegue o dia em que durante o recreio um estudante se aproxime dos coordenadores para dizer: “Você está sempre andando junto com a gente. Tem dias que você é chato, chama a gente para pensar sobre o que fizemos. Isso não é fácil, tem vezes que dói. Mas você é nosso companheiro!”

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. **Por uma cultura da paz, a promoção da saúde e a prevenção da violência**. Departamento de Atenção Básica. – Brasília : Ministério da Saúde, 2009.

COMEV. **Resolução 01/2011**. Fixa as diretrizes curriculares de implementação da educação de jovens e adultos no município de Vitória. Vitória: Conselho Municipal de Educação de Vitória, 2011.

FOUCAULT, Michel. **Hermenéutica del sujeto**. Madrid: La Piqueta; 1987.

GROSSI, Patrícia K.; SANTOS, Andréia M. dos; OLIVEIRA, Simone B. de; FABIS, Camila da Silva. Implementando práticas restaurativas nas escolas brasileiras como estratégia para a construção de uma cultura de paz. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 9, n. 28, p. 497-510, set./dez. 2009 2009.

PMV/SEME. **Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental/EJA**. Secretaria Municipal de Educação de Vitória, 2016.

ROSENBERG, Marshall B. **Comunicação não violenta: técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais**. Tradução Mário Vilela. São Paulo: Ágora, 2006.

PRANIS, Kay. **Workshop Círculos de Paz**, 01, 03 a 05 de Novembro de 2010. Realização: Terre des hommes no Brasil, parceria com o Programa Justiça para o Século 21 - Porto Alegre- RS,

VITÓRIA. **Regimento Comum às Unidades de Ensino da Rede Municipal de Vitória/ES**. Vitória, 2012.

____. Lei nº 6.754 que institui o plano de cargos, carreira e vencimentos do servidor do magistério público do Município de Vitória. **Diário Oficial**. 2006.

ZIMERMAN, David E. **Etimologia de termos psicanalíticos** [recurso eletrônico]. Porto Alegre: Artimed, 2012.

CAPÍTULO 4

POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM MOÇAMBIQUE: (RE)EXISTÊNCIA E TENSÕES POR UMA EDUCAÇÃO PROBLEMATIZADORA

Oniva João Mboa¹

Geide Rosa Coelho²

INTRODUÇÃO

Moçambique, oficialmente designado como República de Moçambique, é um país localizado no sudeste do continente Africano, concretamente na região da África Austral, banhado pelo oceano Índico a leste e que faz fronteira ao norte com a Tanzânia; a noroeste Malawi e Zâmbia; a oeste Zimbábwe e Essuatíni (Suazilândia) e a sudoeste com África do Sul. A capital e maior cidade do país é Maputo, anteriormente chamada de Lourenço Marques, durante o domínio português. Possui cerca de 32.080.000 habitantes de acordo com os dados atualizados pelo Instituto Nacional de Estatística em 2021, após o censo geral da população e habitação ter ditado cerca de 27.909.798 habitantes em 2017, numa área de 799.380km². O país possui 11 províncias que estão divididas em distritos e municípios, o clima predominante é tropical. Moçambique tem o Português como idioma oficial, seguido de outras línguas faladas no território nacional, tais como: Ronga, Changana, Xirhonga, Muchope, Emakhuwa, Nyungwe, CiSena, Echuwabo, Shimakonde, Elomwe, Ndau, Cinyanja, Shimakonde, Kimwani, entre outras. A população tem como base de sustento a agricultura, cujo 66% dele é rural (BENE; GARCIA, 2017).

Moçambique foi uma colônia portuguesa e que alcançou a sua independência por via armada em 1975. Após a independência, desencadeou-se uma luta interna pela divergência de ideologias entre o movimento libertador, a Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO) e um grupo armado designado por Resistência Nacional de Moçambique (RENAMO). Este conflito teve a duração de 16 anos. Neste movimento da guerra civil houve a destruição

1 Mestrando em Educação, UFES. E-mail: mboavaldironiva@yahoo.com.br.

2 Doutor em Educação, UFES. E-mail: geidecoelho@gmail.com.

de muitas infraestruturas, deslocamento da população para os países vizinhos, tendo culminado com a assinatura dos acordos de paz no dia 04 de outubro de 1992, em Roma, na Itália. Com o fim da guerra, houve o retorno das populações nas suas zonas de origem, dando início a uma nova etapa das suas vidas.

O presente artigo discute as políticas de formação de professores em Moçambique, as (re)existências e tensões por uma educação que seja problematizadora, visto que a educação é um direito básico e instrumento fundamental para o desenvolvimento do capital humano. Além disso, a educação é uma das condições necessárias que contribui na redução da pobreza e se constitui um processo dinâmico, porque ela também conscientiza, desenvolve a criticidade, possibilita ascensão social, por meio da qual a sociedade prepara as várias gerações para dar a continuidade no processo de desenvolvimento.

Uma educação baseada nos ideais da liberdade, da democracia e da justiça social, formação e preparação da juventude para a sua participação efetiva na edificação de um país. Conforme é expresso: “o Sistema Nacional de Educação, garante o acesso dos operários, camponeses e demais extratos sociais a todos os níveis de ensino, apropriando-se deste modo da Ciência, da técnica e da cultura pelas classes trabalhadoras” (MOÇAMBIQUE, 1983). Em relação aos aspetos metodológicos, esse trabalho é de natureza qualitativa do tipo documental (PRODANOV; FREITAS, 2013). Procura-se, portanto, refletir a partir dos documentos legais que definem a formação de professores em Moçambique, constituindo-os como as principais fontes.

Aqui cabe salientar de que, para além da introdução, este capítulo aponta inicialmente os procedimentos metodológicos do estudo, apresenta uma breve historiografia das políticas de formação de professores em Moçambique, as considerações finais e, por fim, as referências utilizadas.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A presente pesquisa, foi realizada com base numa abordagem qualitativa do tipo documental (PRODANOV; FREITAS, 2013), tendo como fontes primárias os documentos oficiais que definem a formação de professores e alguns artigos científicos publicados, focalizando na análise destes documentos como forma de compreendê-los e encaminhar a discussão. Por esta via, recorreu-se aos diplomas ministeriais³, boletins da República que são documentos aprovados na Assembleia da República, que regulamentam os processos de formação de professores e o Sistema Nacional de Educação em Moçambique (SNE). Também foram usadas como fontes, apresentadas nas discussões adiante,

3 Diplomas Ministeriais-Documentos específicos onde estão regulamentadas as leis ou comunicações de diversos ministérios.

alguns artigos científicos que tratam acerca dos subsistemas de educação e a formação de professores. É necessário destacar as leis 4/83(MOÇAMBIQUE, 1983) e 18/2018 (MOÇAMBIQUE, 2018) que são boletins da República de Moçambique que apresentam as estruturas do Sistema Nacional de Educação.

UMA BREVE HISTORIOGRAFIA DAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E AS TENSÕES DA EDUCAÇÃO EM MOÇAMBIQUE

O sistema educativo em Moçambique sofreu várias mudanças desde os tempos idos até a atualidade, de forma a adequar este processo de ensino e aprendizagem a novas realidades de diversas ordens, sejam elas, políticas, econômicas e socioculturais, que o país enfrenta.

Neste contexto, antes da independência, na ótica de Niquice (2002, p. 25) “nesta fase existiam dois tipos de escolas de formação de professores sendo”:

- A primeira escola de habilitação de professores: criada em 1930 para a formação de professores do ensino primário rudimentar. Os mesmos professores podiam ser colocados nas escolas oficiais, particulares ou nas missões religiosas. Destinava-se à formação dos indígenas;
- Magistérios Primários (de 1962 a 1966): para formar professores do ensino primário com habilitação legal para ensinar os filhos dos colonos.

Os candidatos à formação de professores, deviam possuir o nível de quarta classe, cuja duração era de três anos.

De acordo com Robate (2006, p. 31) “em 1945 começou a funcionar a escola missionária para a formação de professores destinados às escolas rudimentares e frisa igualmente que os candidatos deviam ter o ensino primário concluído, a 4ª classe e este processo, foi-se estendendo a outros locais”.

Boléo (1961, *apud* ROBATE, 2006, p. 31), destaca “Alvor, Magude, Homoíne, Dondo, Boroma, Quelimane, Alto-Molócuè, Marere, S. Pedro de Chiúre e Vila Cabral (atual cidade de Lichinga)” como sendo os locais de formação de professores para o ensino missionário.

A partir de 1964, os professores formados nessa época, assumiram as categorias de *monitor*, com três meses de formação pedagógica, após o ensino primário, para trabalhar nas escolas missionárias. Era o professor com a mais baixa habilitação profissional. Havia também o *Professor do posto*, formado na Escola de Habilitação de Professores de Posto Escolar, para lecionar em escolas de ‘posto escolar’, nas zonas rurais e periferias urbanas; e *Professor formado pelo Magistério Primário*, com o ensino secundário geral completo, para ensinar às crianças europeias e às dos assimilados, nas escolas primárias oficiais, e particulares.

O sistema de formação de professores cumpria objetivos de natureza ideológica em primeiro lugar, depois a formação científica. A luta armada

de libertação nacional aglutinou todas as camadas patrióticas da sociedade moçambicana num mesmo ideal de liberdade, unidade, justiça e progresso, com finalidade de libertar a terra e o homem (AGIBO, 2017).

Decorridos alguns anos após a independência nacional de Moçambique, proclamada a 25 de junho de 1975, o país passou novamente por vários momentos de transformação curricular, como forma de tentar procurar estabelecer uma maneira mais adequada para o desenvolvimento do capital humano. Face a todas essas mudanças e segundo a Lei 4/83, o SNE hierarquizava-se em cinco subsistemas e quatro níveis:

O SNE é constituído pelos seguintes subsistemas: subsistema de educação geral; subsistema de educação de adultos, subsistema de educação técnico-profissional; subsistema de formação de professores e o subsistema de educação superior. Artigo 8º. Os Níveis, o SNE está estruturado em quatro níveis: primário, secundário, médio e superior. Art. 9º. (MOÇAMBIQUE, 1983).

Deste modo, segundo Domingos (2014), os momentos de organização, proporcionaram ao Ministério da Educação ordenar tudo de forma racional, buscando objetivos e, em simultâneo, controlando resultados, o que não é trivial na educação, afinal “os meios humanos, não se dobram tão facilmente aos objetivos” (CROZIER, 1995, p. 23).

Analisando esta maneira de organização, e de certo modo considerado “consenso antecipado e imposto”, e que, apesar de ser aplicável naquela época para além de ser estranho nas organizações do processo de ensino e aprendizagem, não se compadece com o princípio de que as organizações são instáveis e imprevisíveis. Notava-se um grau demasiadamente elevado de ambiguidade, complexidade e incerteza dos seus objetivos, considerados pouco claros e em conflito, pois, as tecnologias são também consideradas ambíguas e incertas (LIMA, 2001).

Esta estrutura do Sistema Nacional de Educação sofreu algumas alterações comparadas com o sistema colonial. Segundo Mazula (1995), a principal novidade no sistema é a introdução do Sistema de Formação de Professores (SFP), que foi estruturado em dois níveis de acordo com o artigo 35 da Lei 4/83:

1. Nível médio: realiza a formação inicial dos professores do ensino primário, dos professores do 1º nível da Educação de Adultos e dos professores de práticas de especialidade da Educação Técnico Profissional. As habilitações de ingresso neste nível correspondem ao 2º nível do subsistema de Educação Geral. A duração dos cursos, neste nível, é de três a quatro anos.
2. Nível superior: realiza a formação inicial dos professores para os níveis secundário e médio do subsistema Nacional de Educação. As habilitações de ingresso neste nível correspondem ao nível médio do Sistema Nacional de Educação. A duração dos cursos, neste nível, é de quatro a cinco anos (MOÇAMBIQUE, 1983).

Diante do avanço das inúmeras tentativas de controlar o currículo, de negar a liberdade de ensinar e de aprender, e principalmente, diante das tentativas de negar a diferença, as discussões em torno das políticas nacionais da educação para currículo e formação de professores, mantêm-se em pauta de urgência, pois afetam os princípios da formação e da atuação de professores.

Focando na formação de professores do ensino básico em Moçambique, e como forma de melhorar cada vez mais a qualidade da educação e que requer um esforço permanente na formação de professores a vários níveis, em 2006, o Ministério da Educação e Cultura determinou a extinção dos Centros de Formação de Professores Primários (CFPP) e os Institutos de Magistério Primário (IMAP's), substituindo-os pelos Institutos de Formação de Professores (IFP) para o ensino básico em todas as províncias do país. Assim, desde 2006, os cursos ministrados têm a duração mínima de um ano e nele ingressam candidatos que possuem como habilitações mínimas a 10ª classe do Sistema Nacional de Educação ou equivalente. Aos graduados dos cursos referidos anteriormente são conferidos o nível de docente N4 (Professor com formação do nível básico) e que os IFP 's graduam conferindo o nível de docente N3 (professor com o nível médio de formação) (MOÇAMBIQUE, 2006). Atualmente foi incorporado mais uma componente de formação de Professores nos IFP's (12ª classe +3 anos), cujo graduado é conferido o nível de bacharel (DN2) que, anteriormente, era da responsabilidade do ensino superior.

Analisando a natureza e o âmbito da aplicação dos IFP's tem-se que, são subordinados ao Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano, com o objetivo de assegurar a formação integral dos professores do ensino primário, formando-os para assumirem a responsabilidade de educar e formar os jovens; conferir ao futuro professor e educador uma sólida formação científica, psicopedagógica e metodológica e garantir a elevação constante do nível de formação do ensino primário.

O documento problematizado em questão fortalece os mecanismos de controle da docência, priorizando o desenvolvimento de práticas de homogeneização e centralização da educação, desconsiderando as complexidades dos cotidianos, como territórios movediços e plurais, contradizendo os princípios gerais da implementação da Política Nacional da Educação, sobre os Institutos de formação de Professores primários, que são: ligação entre a teoria e a prática; facilitação de transferência de conhecimento e na formação e desenvolvimento de atitudes e competências profissionais; investigação e inovação, numa perspectiva integrada para as soluções de problemas; melhoria da formação de professores no ensino primário como condição de melhorar a qualidade de ensino no país, com vista a erradicação do analfabetismo e garantir ao povo o acesso à educação básica de qualidade.

Isto porque quem detém o poder, traça as regras do jogo. Nesse sentido, é necessário resistir à lógica educacional de serventia ao aparelho de Estado que legitima os interesses de grupos dominantes. Trata-se de transformar tudo que os cercam em objetos de seu domínio, pois o dinheiro é a medida de todas as coisas, o lucro, seu objetivo principal (FREIRE, 1968).

Contra a dominação rígida das estruturas econômicas e sociais, sugeridas pelo núcleo “duro” das teorias de reprodução, existem mediações e ações no nível da escola e do currículo que podem trabalhar contra os desígnios do poder e do controle. A vida social, em geral, e a pedagogia e o currículo, em particular, não são feitos apenas de dominação e controle. Deve haver um lugar para a oposição e a resistência, para a rebelião e a subversão (SILVA, 2005)

As políticas educacionais no campo da formação inicial e continuada de professores(as) pautam-se por uma política neoliberal que atende aos interesses da classe dominante capitalista que, atualmente, é hegemônica.

O projeto educacional deve parar de considerar a escola como um lugar de produção de mão de obra dócil, de corpos submissos. Para Guarany e Cardoso (2021), as políticas desenvolvidas no campo do currículo e da formação docente visam a produzir sujeitos autogovernáveis:

Enquanto artefato cultural de produção de sujeitos, as diretrizes curriculares para formação docente se colocam também enquanto produto das relações de poder que estiveram envolvidas no contexto de sua fabricação e revelam os desejos desse currículo nos processos de subjetivação docente. Para realizar tal propósito, essas orientações curriculares se apresentam enquanto dispositivos de governmentação que subjetivam e assujeitam os indivíduos envolvidos nos processos educativos enquanto cidadãos, democráticos, trabalhadores e, também, livres, emancipados, autônomos, críticos, criativos, líderes e inovadores, para posteriormente enfatizar a necessidade de sujeitos responsáveis, autocuidadores e autogovernáveis (GUARANY; CARDOSO, 2021, p. 1242)

A formação docente assume, portanto, um caráter técnico-instrumental que visa a capacitar professores por meio de competências e habilidades que devem ser adquiridas/trabalhadas/aprimoradas para o “bom” exercício da docência. Entretanto, nota-se que o futuro professor torna-se um prático, um sujeito docente que faz cumprir sem refletir, questionar, o currículo oficial, normativo, instituído nas escolas de Educação Básica.

A contribuição da vida e da obra de Paulo Freire, um dos mais importantes educadores do século XX, é força motriz para o enfrentamento e resistência daqueles que compreendem que outro mundo é possível e que a educação só é libertária quando vê no outro o sujeito da sua própria história, reconhecendo que a educação é ideológica. Assim sendo, é necessário tomar partido contra essa escola que se quer para a preparação técnica “com uma certa orientação

política ditada pelos interesses de quem detém o poder” (FREIRE, 1996, p. 125).

Percebe-se que há um rebaixamento teórico dos profissionais da educação e dos estudantes. As políticas atuais que o governo moçambicano tem adotado, na transferência das instituições de formação de professores, podem estar relacionadas às mudanças curriculares, visto que, cada ministro que tutela, implementa uma mudança como forma de deixar o seu legado por imposição dos doadores externos que ditam as normas, especificamente o Banco Mundial(BM) e o Fundo Monetário Internacional(FMI). Isso implica em uma formação esvaziada das reflexões teóricas necessárias ao campo das ciências da educação, retirando do processo formativo docente a crítica e a intelectualidade que problematizam excessos de poder e questionam as verdades produzidas.

Para o processo de formação de professores há necessidade de conhecimento da postura horizontal que poderá facilitar o conhecimento da realidade cultural, estrutural e epistemológica, sobretudo, o conhecimento das necessidades do outro. Isto porque a educação vertical ou bancária, na concepção freiriana, não oferece condições aos profissionais docentes de reconhecimento da realidade das educandas e dos educandos, uma vez que é unilateral e centrada apenas na perspectiva do que “se acha” que os sujeitos devem aprender.

Nossa defesa é pelo diálogo no processo de ensino e aprendizagem, nas Instituições de Formação de Professores, para que esse possa ser replicado na prática nas escolas, como defende Paulo Freire:

Não seria possível à educação problematizadora, que rompe com os esquemas verticais característicos da educação bancária, realizar-se como prática da liberdade, sem superar a contradição entre o educador e os educandos. Como também não lhe seria possível fazê-lo fora do diálogo (FREIRE, 1968, p. 95)

Neste contexto, afirmamos que os educandos (futuros professores) sejam chamados a compreender criticamente a realidade, mediados por conhecimentos científicos e não a memorizar os conteúdos narrados pelo educador, como foi apresentada anteriormente em relação a um dos princípios gerais da implementação dos IFP's que diz que é para facilitar a transferência de conhecimentos.

Quanto mais problematizadores os educandos se constituem, como seres no mundo, e com o mundo, tanto mais se sentirão desafiados. Nesta perspectiva, os educandos serão capazes de contribuir de forma ativa na construção de conhecimentos sem que seja necessário o exercício de apenas memorização do que já vem escrito nas literaturas, mas sim, a partir da realidade, poderão fazer conexões dos saberes locais com os científicos. A compreensão resultante tende a tornar-se uma crescente crítica cada vez mais desalienada (FREIRE, 1968).

Apostamos em um ensino em que situações da realidade, do cotidiano social dos estudantes e do professor sejam organizadores do processo

educacional e formativo. Assim como Luzia Gaióski (2019), que situa sua proposta educacional segundo os Três Momentos Pedagógicos (DELIZOICOV; ANGOTTI; PERNAMBUCO, 2002): *problematização inicial; organização do conhecimento; aplicação do conhecimento*.

De acordo com essa metodologia, as propostas de ensino estruturam-se a partir da *problematização inicial*, momento de identificação das situações que estão associadas à realidade dos alunos, estabelecendo uma ligação com o tema em estudo (por meio de filmes, documentários, textos, jogos, dinâmicas de ensino, entre outros), conduzindo o diálogo, a fim de que o aluno perceba a necessidade da aquisição de outros conhecimentos.

Em um segundo momento, na *organização do conhecimento*, é importante compreender e estudar os conhecimentos científicos necessários ligados ao tema em estudo, explorar os conhecimentos prévios e as experiências dos alunos (resolução de problemas, exercícios, atividades do livro didático, textos, experiências, mídias tecnológicas, aplicativos de celulares, por exemplo). Por fim, a *aplicação do conhecimento*; retomando os questionamentos realizados na problematização inicial, analisando os conhecimentos incorporados pelos alunos no decorrer das aulas.

Visto que, o atual SNE, no artigo 16 da lei 18/2018, caracteriza o subsistema de Educação e Formação de Professores como sendo aquele que regula o processo formativo para os diferentes subsistemas com os seguintes objetivos:

- a) assegurar a formação integral do professor, capacitando-o para assumir a responsabilidade de educar e formar a criança, o jovem e o adulto;
- b) Conferir ao professor uma sólida formação geral e científica, psicopedagógica, didática, ética e deontológica;
- c) proporcionar uma formação que, de acordo com a realidade social, estimule uma atitude simultaneamente, reflexiva, crítica e atuante (MOÇAMBIQUE, 2018).

A concepção “bancária” insiste em manter ocultas certas razões que explicam a maneira como atuam os homens no mundo e, para isto, mistifica a realidade. Uma concepção de educação “problematizadora”, comprometida com a libertação, se empenha na desmistificação. Por isto, a primeira nega o diálogo, enquanto a segunda tem nele o selo do ato cognoscente, desvelador da realidade. A primeira “assistencializa”; a segunda, criticiza. A primeira, na medida em que serve à dominação inibe a criatividade e, ainda que não podendo matar a intencionalidade da consciência como um desprender-se ao mundo, a “doméstica”, nega aos homens a sua vocação ontológica e histórica de humanizar-se. A segunda, na medida em que, servindo à libertação, se funda na criatividade e estimula a reflexão e a ação verdadeira dos homens sobre a realidade, responde à sua vocação, como seres que não podem autenticar-se fora da busca da transformação criadora (FREIRE, 1968).

Assim, os desafios da política de formação dos professores perseguem o contexto do desenvolvimento do Sistema Nacional de Educação na consideração às novas realidades sociais, culturais e políticas numa realidade sociológica, pedagógica e organizacional da escola.

E com este fio de pensamento, há que se pensar sobre as mudanças na implantação da política dos currículos, sendo em princípio observada a socialização das reformas e revisão dos programas de formação de professores, através da realidade local, buscando parcerias nacionais e internacionais (com cláusulas que não possam pôr em causa os conhecimentos locais), para melhorar as práxis de formação de professores e aprimoramento da gestão e administração do Sistema de Educação, conferindo gradualmente uma maior autonomia, liberdade e dialogicidade dos intervenientes do processo. Essas perspectivas se distanciam do que as legislações educacionais referentes às práticas profissionais pedagógicas determinam, como:

- a) planificar e desenvolver sequências didáticas, recursos e ambientes pedagógicos, de forma a garantir a aprendizagem efectiva dos aprendentes;
- b) planificar a estimulação, o ensino e a formação, definindo estratégias e objetivos, elaborando avaliações de forma a garantir a aprendizagem efectiva dos aprendentes;
- c) considerar o estágio de desenvolvimento e da idade dos aprendentes e viabilizar estratégias de estimulação, ensino e formação adequadas para uma aprendizagem eficaz (MOÇAMBIQUE, 2022)

A planificação, explícita nos itens (a) e (b), reduz a autonomia do professor, impedindo-o de usar das suas capacidades criativas, de modo a organizar o material, técnicas e outros elementos necessários para a condução do ensino.

A educação não deve ser concebida como sendo uma mercadoria

A educação é um dos componentes do desenvolvimento de uma nação, e ela não deve ser vista, por parte dos governantes, como sendo uma forma de opressão ou “mercadoria”. A nova legislação do Sistema Nacional de Educação (SNE), aprovada em 2018, apresenta como princípio pedagógico o seguinte:

- a) Desenvolvimento das capacidades e da personalidade de forma harmoniosa, equilibrada e constante, que confira uma formação integral e de qualidade;
- b) Desenvolvimento da iniciativa criadora da capacidade de estudo individual e de assimilação crítica dos conhecimentos;
- c) Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- d) Ligação do estudo ao trabalho produtivo e socialmente útil, como forma de aplicação dos conhecimentos científicos a produção e de participação no esforço para o desenvolvimento económico e social do País;
- e) Ligação entre a escola e a comunidade, em que a escola participa

ativamente na dinamização do desenvolvimento socioeconômico e cultural da comunidade e recebe desta a orientação necessária para a realização de ensino e formação que respondam às exigências do desenvolvimento do País; (MOÇAMBIQUE, 2018)

Nota-se claramente que o ponto da alínea (d) estabelece o uso do conhecimento científico para o alcance de situações específicas, beneficiando os interesses do Estado, sem que defina a compreensão da realidade e ação sobre a busca da superação das opressões. De igual modo, a alínea (e) teve um bom começo, em que há tendência para a participação da escola-comunidade, mas a ideia é desviada para a perspectiva mercadológica, pelo fato desta interferência do Estado em impor regras que devem ser cumpridas por uma comunidade que merece uma educação com base nos conhecimentos locais, traçadas centralmente, mantendo-se deste modo a opressão por interesses de quem detém o poder.

As políticas adotadas pelo Setor da Educação em Moçambique ainda enfrentam uma problemática associada à ideia de qualidade de ensino inferida a partir da padronização, por exemplo, dos ciclos de aprendizagem, onde no plano curricular do ensino básico, implementado em 2004, introduziu-se a promoção por ciclo. Desta forma, vivencia-se uma prática em que o aluno progride de forma automática dentro do ciclo e só poderá ser retido na última classe do ciclo. Isto é, no ensino primário apresentava 3 ciclos sendo: o 1º ciclo - da 1ª e 2ª classe; 2º ciclo - da 3ª à 5ª classe e o 3º ciclo - da 6ª e 7ª classe. No entanto, o aluno só deve ser retido na 3ª, 5ª e 7ª classe, que correspondem às classes terminais de cada ciclo, nas outras classes ele devia progredir de forma automática (MOÇAMBIQUE, 2004).

Atualmente, com a aprovação do novo SNE, o ensino primário compreende dois ciclos (1º - da 1ª à 3ª classe; 2º - da 4ª à 6ª classe) enquanto que, para o ensino secundário, na nova configuração, contempla igualmente dois ciclos (1º - da 7ª à 9ª classe; o 2º - da 10ª à 12ª classes), cuja a obrigatoriedade de ensino e gratuidade é apenas da 1ª à 9ª classe (MOÇAMBIQUE, 2018). Esta política de promoção automática, compreendemos como sendo uma forma de responder às exigências dos parceiros que alocam os fundos para o Governo, isto porque, quanto maior forem os números percentuais em situação positiva, mantêm-se os laços de cooperação financeira. Esta ação implica no trabalho do professor, porque para ele é importante apresentar os altos números de alunos aprovados, como sinal de um bom trabalho diante dos olhos dos seus superiores hierárquicos e evitar ser citado sempre como sendo um péssimo professor. E como consequência disso, verificamos nos desafios do setor de educação de que

A qualidade do serviço prestado pelo sector de Educação é fraca, traduzindo-se na saída do sistema de graduados com conhecimentos e competências abaixo das expectativas dos cidadãos e das necessidades do mercado de trabalho. A pouca eficiência do sistema é um dos elementos críticos da

qualidade (MINEDH, 2019a, p. 49).

As perspectivas dominantes, ao se concentrarem em critérios de eficiência e racionalidade burocrática, deixam de levar em consideração o caráter histórico, ético e político das ações humanas e sociais e, particularmente, no caso do currículo, do conhecimento. Como resultado desse apagamento do caráter social e histórico do conhecimento, as teorias tradicionais sobre o currículo, assim como o próprio currículo, contribuem para a reprodução das desigualdades e das injustiças sociais (SILVA, 2005, p. 51)

Quantas vezes ouvimos que nossa dependência econômica é devida à nossa educação sem qualidade, criando uma relação de causalidade invertida e viabilizando conclusões espúrias? (MACEDO; RANNIERY, 2017). É necessário reafirmar uma formação humana que se contraponha aos ditames do capital, que se contraponha à negação da ciência, da barbárie, do autoritarismo e da desesperança. E, neste sentido, reafirmamos a necessidade de ampliar e fortalecer os espaços de formação permanente dos professores inseridos em um determinado contexto e tempo histórico e em intrínseca relação dialética com ele.

Se essa formação não for reafirmada e resistir contra as imposições dos que detêm o poder, “o professor será considerado como um instrumento de dominação saturando as páginas em branco que vão caindo nas suas mãos” (FERNANDES, 2019, p. 67)

Diante desse cenário, um conjunto de entidades no campo educacional, acadêmico e a sociedade civil, em Moçambique, têm se posicionado frente aos ataques à educação com a imposição de uma formação que desconsidera o professor como intelectual e o reduz à condição de técnico-instrumental. São cartas de repúdio, artigos, manifestos, eventos que denunciam as tentativas de ajuste da educação aos interesses do capital. E, novamente, Freire nos inspira:

A responsabilidade ética, política e profissional do ensinante lhe coloca o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar antes mesmo de iniciar sua atividade docente. Esta atividade exige que sua preparação, sua capacitação, sua formação se tornem processos permanentes. Sua experiência docente, se bem percebida e bem vivida, vai deixando claro que ela requer formação permanente do ensinante. Formação que se funda na análise crítica de sua prática (FREIRE, 2003, p. 28).

É preciso tensionar, produzir outras forças que fazem alterar as rotas estabelecidas pelas políticas educacionais majoritárias, instituídas a serviço do poder. Diante dos constantes ataques à educação “[...] não se pode render aos mecanismos de controle; é necessário, uma vez mais, resistir à cooptação, resistir a ser incorporado, manter acesa a chama da revolta [...]” (GALLO, 2002, p. 173).

Para isso, precisamos afirmar uma postura ético-estético-política que

nos desloque a pensar outras composições curriculares e formativas, para além do que está posto pelas políticas educacionais vigentes. Segundo Dias (2012), distinguir formar e capacitar, a fim de estabelecer uma escolha que não se fecha em dar forma ao futuro professor, mas que se abre para modos de vida não conformados à lógica do capital. É, portanto, assumir um compromisso, um combate coletivo, em bando, em matilha contra a precarização da educação, da docência. Inventar outras formas de (re)existir, para não sucumbir. Uma maneira que seja ético-estético-política.

Apostamos sim em outro modo de pensar a escola, a educação, o currículo, o professor, porque, por mais que as políticas de regulação tentem aprisionar, as subjetividades, nos cotidianos escolares. A vida escapa por entre as brechas, re(existe) e insiste em perseverar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os postulados das políticas educacionais, para além de serem vistos como algo universal, precisam também assumir os compromissos ligados à realidade do país. Visto que uma política deve ser considerada como uma cultura, esta não deve ser imposta, mas sim, deve caracterizar a sociedade, assim como o currículo prescrito que vem sendo produzido por determinados grupos detentores do capital, de forma vertical, excluindo e silenciando comunidades escolares e distintos grupos sociais. Há muitos limites estabelecidos que devem ser ultrapassados. Os muros, necessários para legitimar a escola, perigam ficar altos e fortificados em sua especificidade (MACEDO; RANNIERY, 2017)

Sobre as mudanças que estão ocorrendo com a implantação da política dos currículos, cabe realçar que, a melhoria na socialização dos processos educativos e, em especial, das reformas curriculares, a revisão dos programas de formação de professores, tanto inicial como continuada, é urgente. Importante apostar na condução de aulas investigativas, por meio da realidade local, preparando-os para praticarem, com competência, a diferenciação do ensino, a busca constante de parcerias nacionais e estrangeiras (com cláusulas que não possam pôr em causa os conhecimentos locais), para melhorar as condições de funcionamento dos estabelecimentos de ensino, o aprimoramento dos modelos e práticas de gestão e administração escolar, conferindo gradualmente uma maior autonomia, liberdade e dialogicidade dos professores, alunos e todos intervenientes do processo de ensino e aprendizagem a sua utilização para a melhoria do desenho e implantação das políticas educacionais.

Todas essas ações são um bom passo para alcançar um processo educativo próximo ao que se deseja, que é de implementar um Sistema Nacional de Educação inovador, capaz de garantir uma educação comprometida com

formação crítica, emancipatória e libertadora com vistas à superação das opressões e caminhando para maior justiça social.

Assim, os desafios da política de formação dos professores perseguem o contexto do desenvolvimento do Sistema Nacional de Educação no ajuste às novas realidades sociais, culturais e políticas numa realidade sociológica, pedagógica e organizacional da escola.

Tal como afirma Fernandes (2019), faz-se necessária a educação do educador, em que o professor se vê obrigado a redefinir a sua relação com a escola, conteúdos, estudantes, pais dos estudantes e com a comunidade em que vivem os estudantes e isso faz com que o professor defina a sua humanidade em confronto com a tradição cultural e com a opressão política.

REFERÊNCIAS

AGIBO, Júlio M. **Formação de professores para o ensino básico em Moçambique**: análise do modelo de formação 10^o+ 1 ano. Caso dos institutos de formação de professores da província de Nampula (2007-2016). Dissertação – Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília. 2017.

BENE, Leonel E.; GARCIA, Fabiane M. Educação básica em Moçambique: desdobramentos de sua democratização e possibilidades futuras. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 59, n. 60, p. 1-22, abr./jun. 2021.

CROZIER, Michel. **A crise da Inteligência**: ensaio sobre a capacidade de re-forma das elites. Lisboa: Instituto Jean Piaget, 1995.

DELIZOICOV, Demétrio; ANGOTTI, José A.; PERNAMBUCO, Marta C. **A. Ensino de ciências**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2011.

DIAS, Rosimeri O. Formação inventiva como possibilidade de deslocamentos. *In*: _____. **Formação inventiva de professores**: Rio de Janeiro: Lamparina, 2012. p. 25-41.

DOMINGOS, Alberto B. Os desafios da política de formação de professores em Moçambique (1975-1983). **Revista Vozes dos vales, UFVJM – MG, Brasil**, n. 6, ano III, p. 1-23, 2014. disponível em: www.ufvjm.edu.br/vozes.

FERNANDES, Florestan. A formação política e o trabalho do professor. **Lutas anticapital**, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1968.

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

GAIÓSKI, Luzia. **Os três momentos pedagógicos no ensino de matemática para educação de jovens e adultos em privação de liberdade**. 145f 2019. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós Graduação em Ensino de Ciência e Tecnologia, Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Ponta Grossa.

GALLO, Sílvio. Em torno de uma educação menor. **Educação e realidade**, v. 27, p. 169-178, jul./dez. 2002.

GUARANY, Ann L. A.; CARDOSO, Livia R. O sujeito docente da diversidade e da diferença nas Diretrizes Curriculares de Formação. **Currículo sem fronteiras**, Pelotas, v.2, n.3, p. 1226-1245, set/dez. 2021.

REPÚBLICA POPULAR DE MOÇAMBIQUE. **Lei nº 4/83 de 23 de Março de 1983 que aprova a Lei do Sistema Nacional de Educação e define os princípios fundamentais na sua aplicação**. Publicada no Boletim da República, II SÉRIE - Número 12.

REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE. **Lei nº 18/2018 de 12 de Dezembro de 2018 que aprova a Lei do Sistema Nacional de Educação e define os princípios fundamentais na sua aplicação**. Publicada no Boletim da República, I SÉRIE - Número 254.

REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE. **Plano Estratégico da Educação e Cultura (2006-2010/11)**. MINEDH, Maputo, 2006b.

REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE. **Plano Estratégico da Educação (2020-2029)**. Maputo, 2020

REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE. **Política do Professor e Estratégia de Implementação (2023-2032)**. MINEDH, Maputo, 2022.

LIMA, Licínio. **A Escola como Organização Educativa: uma abordagem sociológica**. São Paulo: Cortez, 2001.

MACEDO, Elizabeth; RANNIERY, Thiago. **Currículo, sexualidade e ação docente**. Rio de Janeiro: DP et AI, 2017.

PARAÍSO, Marlucy A. O currículo entre o que fizeram e o que queremos fazer de nós mesmos: efeitos das disputas entre conhecimentos e opiniões. **Revista e-curriculum**, v. 17, n. 4, p. 1414-1435, São Paulo. 2019.

PRODANOV, Cleber C.; FREITAS, Ernani C. **Metodologia do trabalho científico** [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

MAZULA, Brazão. **Educação, Cultura e Ideologia em Moçambique: 1975-1985**. Porto: Afrontamento e Fundo Bibliográfico de Língua Portuguesa, 1995.

NIQUICE, A. F. **Competência e Criatividade na Construção do Currículo de Formação de Professores Primários – Curso do Magistério Primário (IMAP) em Moçambique**. PUC/São Paulo, 2002.

ROBATE, Simão A. **Currículo de formação de professores primários na disciplina de Língua Portuguesa em Moçambique: um repensar de seus fundamentos teóricos**. Piracicaba, São Paulo. 2006.

SILVA, Tomaz T. da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

CAPÍTULO 5

O CURSO DE FILOSOFIA DA FAFI E O TOMISMO

Maria das Graças Moita Raposo Pereira¹

INTRODUÇÃO

O presente trabalho é o resultado de uma pesquisa qualitativa na qual foram usados como instrumentos de coleta de dados: fontes documentais (programas de disciplinas, diários de classes, atas de reuniões do conselho administrativo etc.) e fontes orais com questionários semi-estruturados aplicados a ex-alunos(as) e a ex-professores(as) do Curso de Filosofia da Faculdade Católica de Filosofia do Piauí, em Teresina.

A referida pesquisa foi ao projeto de pesquisa para o mestrado em Educação, do Centro de Ciências da Educação - CCE, da Universidade Federal do Piauí-UFPI, do qual fui aluna desde outubro de 2000, cujo título é *A influência do Tomismo e a importância do Curso de Filosofia Filosofia da Faculdade Católica de Filosofia do Piauí (1957-1971, início e final da instituição)*. Aqui é conveniente ressaltar que tal pesquisa tinha como objetivos conhecer os pressupostos teóricos do referido curso e analisar a influência desses pressupostos nos egressos dessa ES.

I - O INTERESSE PELA COMPREENSÃO DA INFLUÊNCIA DO CURSO DE FILOSOFIA/FAFI: O FOCO NA RELAÇÃO COM OS SEUS EGRESSOS

Os motivos que levaram a procurar entender a influência daquele curso na formação dos seus egressos devem-se a três momentos. O primeiro refere-se a ter sido aluna desta IES, a quem devo muito minha formação profissional e pessoal.

O segundo momento, diz respeito a uma pesquisa, em andamento, sobre a faculdade acima citada, na qual faço parte do grupo de Trabalho/UFPI, sobre a FAFI, com demais pesquisadores(as). Até onde chegamos, foi constatada a

¹ Mestre em educação/ UFPI. Professora/UFPI. E-mail: mailto:cacamoita@bol.com.br.

carência de registros de fatos importantes que ajudaram na construção cultural e no desenvolvimento socioeconômico e educacional do Piauí. Sentindo-me desafiada, resolvi tentar contribuir para o registro da história cultural do Piauí, com o estudo do Curso de Filosofia da Faculdade Católica de Filosofia do Piauí, investigando os pressupostos teóricos que o sustentavam.

O terceiro momento foi a realização de um seminário chamado *O presente do Passado: a Faculdade Católica de Filosofia do Piauí de 1957-1971*, o qual foi parte das atividades da pesquisa mencionada e que teve como conteúdo a apresentação e a discussão de depoimentos de ex-professores(as), ex-alunos(as), ex-funcionários(as) e ex-diretor da FAFI. O resultado desse seminário apontou a importância da FAFI para a cultura piauiense, como disse (BARROS, 1995, p.146):

A Faculdade de Filosofia nasceu como um marco que haveria de conduzir o nosso espírito a uma reflexão (...) à conscientização do homem para descobrir o seu valor e sua capacidade de transformar o seu meio. Quer dizer, até aquela época não havia em nosso meio aquela conscientização. Foi dentro da Faculdade de Filosofia que si viu formar, o primeiro núcleo de jovens universitários que passam a adotar uma posição crítica, até mesmo de rebeldia, frente ao sistema vigente. (...) A verdade, é que essa consciência crítica, que não existia antes, nasce com a Faculdade de Filosofia do Piauí.

Disse ainda o Professor PAULO NUNES: “A faculdade de Filosofia foi uma instituição marcante na atividade cultural do Piauí”.

II - A IMPORTÂNCIA DO CURSO DE FILOSOFIA PARA A FACULDADE CATÓLICA DE FILOSOFIA DO PIAUÍ NO CAMPO EDUCACIONAL DA SOCIEDADE PIAUIENSE

Outro aspecto muito discutido, no referido seminário, foi a importância do Curso de Filosofia para a Faculdade Católica de Filosofia do Piauí, no que diz respeito a sua fundamentação teórica, pressuposto de sustentação, das ações dessa IES, que a impulsionava para as exigências de urgentes transformações, no campo educacional da sociedade piauiense. No seu depoimento diz o Pe. RAIMUNDO JOSÉ

A missão da Faculdade de Filosofia era conscientizar a pessoa humana de todas as suas dimensões para que ela não apenas o fosse, mas também atuasse no meio da comunidade global de acordo com suas dimensões específicas. [...] essa dimensão devia ser explicitada principalmente (—) pelo Curso de Filosofia propriamente dito [...] O objetivo, contudo, era fazer com que o Curso de Filosofia fosse uma espécie de oficina no qual os estudantes tivessem uma iniciação a um pensamento mais profundo e mais radical (MENDES, 1999, p. 207).

ANTONIO JOSÉ, professor da UFPI e ex aluno da FAFI, diz no seu depoimento: “Embora tivesse vivendo uma filosofia tomista tradicional, havia todos os documentos do Concílio que tinha uma visão mais aberta e mais dinâmica do mundo e da história” (MENDES, 1999).

De posse dessas informações despertou-me a curiosidade para entender melhor como o Curso de Filosofia da FAFI exerceu influência na formação de seus egressos principalmente, por meio da filosofia tomista. Esta, considerada por muitos como tradicional e dogmática, impulsionou profundas mudanças consideradas como grande avanço progressista para o desenvolvimento da sociedade piauiense. Para tanto foi fundamental o uso da pesquisa qualitativa, pois ela capta princípios, valores e concepções presentes numa prática pedagógica.

III - A FAFI E O TOMISMO

Para confirmar a presença da filosofia tomista na FAFI, ilustremos com alguns depoimentos dos(as) entrevistados(as) (MENDES, 1999, p. 205): “Eu acho que independente da característica tomista (...) que tinha a FAFI”, NILZA RESENDE; “Então a gente tinha muito essa marca mesmo do tomismo”, CONCEIÇÃO CARVALHO; “A FAFI era eminentemente tomista”, FRANCISCA NASCIMENTO-TINA; “Embora o tomismo do ponto de vista de religiosidade tenha sido importante”, ANA MARIA ALMEIDA.

A análise das afirmações citadas anteriormente e das falas dos(as) entrevistados(as) da pesquisa qualitativa, remete ao esclarecimento do pensamento tomista, pois foi uma abordagem feita por todos de que esta filosofia foi a base do Curso de Filosofia e que este direcionava as ações daquela IES.

O Tomismo é a filosofia de Santo Tomás de Aquino que tem por base a filosofia de Aristóteles, porém deu-lhe um sentido próprio. Tomás de Aquino (1225- 1274) viveu na Idade Média, no século VII, era um dominicano teólogo e filósofo. Seu pensamento influenciou de forma, profunda a sociedade da época dando sustentação às mudanças que ocorreram, forçadas pela queda do feudalismo e da influência da Igreja, que estava abalada com o surgimento do pensamento aristotélico que chegou à Europa pelas traduções de filósofos árabes, dentre eles, Avicena e Averrois que pela má qualidade destas provocaram desavenças entre a Igreja e a novidade daquele pensamento. E esta novidade foi a introdução do uso da razão com novas explicações para o funcionamento do universo, explicações até então fornecidas pela Teologia sustentada na doutrina de Santo Agostinho que tomou por base a filosofia platônica.

Teve início então uma grande luta da Igreja para barrar o novo modo de conceber o universo, que desviava os fiéis. “A teologia cristã achava-se agora confrontada, pela primeira vez na história com o problema colocado pelas explicações científicas do funcionamento do mundo, onde antes reinara soberana a pura contemplação mística, começava agora a razão a levantar sua (...) cabeça” (STRATHERN, 1999, p. 29).

Nesse contexto surge Santo Tomás de Aquino que fez o melhor que pôde para evitar controvérsias com a Igreja. Segundo sua interpretação dada ao pensamento aristotélico, a teologia podia agora se tomar uma ciência. Com base em princípios auto evidentes ou primeiros princípios e na verdade revelada por Deus (na Bíblia), um arcabouço de conhecimentos podia ser erguido. Isto foi possível porque os primeiros princípios são leis gerais, intrínsecas, ao funcionamento da inteligência e a subordina; sem os quais a inteligência não exerceria a sua missão própria. Os primeiros princípios se apóiam na realidade objetiva do universo e na confiança da inteligência humana para conhecer, pois, para a doutrina do aquiniense, todo o nosso conhecimento depende em última instância da experiência sensível. Para ele, primeiro temos a experiência de coisas reais que se geram dos agentes causais.

Segundo Morente, no pensamento tomista, razão e fé não se confundem e ajustam-se mutuamente. Na filosofia e na teologia de Santo Tomás de Aquino há uma mútua compenetração que jamais degenera em confusão das duas ordens. As verdades da fé servem, de sua parte, para iluminar os caminhos do pensar filosófico. Porém a fé e a razão têm modalidades próprias. Na teologia a filosofia pode explicar a fé racionalmente, elaborando conceitos e usando os instrumentos mentais para captar e reter melhor no espírito as verdades da fé. Diz ele:

Visto que entre a fé do teólogo e a razão do filósofo não pode haver discrepância, a filosofia deverá ter por axioma certo que toda suposta demonstração racional de falsidade de um artigo de fé de ser necessariamente falsa e sofista: e ao filósofo tocará demonstrá-lo, abrindo assim campo livre para a vigência indiscutível do dogma (MORENTE, 1970, p. 128).

São Tomás tinha ideias muito claras acerca da relação entre a filosofia e a teologia. O ponto de esclarecimento diz respeito ao sentido amplo do estudo sobre Deus. A filosofia se ocupa da análise lógica dos termos universais e que o aqueniense está convencido que a reflexão sobre coisas materiais pode revelar ao filósofo sua relação de dependência existencial a respeito de um ser transcendente, que possui atributos que são adequados ao referirmo-nos a eles usando a palavra Deus. Assim pode-se perceber dois aspectos a considerar: por um lado, o homem que crer na revelação cristã e, por outro lado, o homem que

crer na capacidade do filósofo para adquirir certo conhecimento sobre Deus, graças ao poder de sua inteligência reflexiva.

De acordo com Santo Tomás, a distinção entre filosofia e teologia não é entre verdades consideradas segundo seu conteúdo, embora em muitos casos exista uma diferença entre as proposições filosóficas e as teológicas. Como por exemplo, o filósofo pode chegar a conclusões acerca das análises corretas dos termos universais que não fazem parte da revelação cristã.

O teólogo pode ocupar-se de verdades reveladas que não poderiam ser conhecidas a não ser pela revelação. Pode também haver conteúdos que se identificam como por exemplo, o teólogo e o filósofo afirmam que o mundo depende existencialmente de Deus. Só que, o primeiro apela para a doutrina da Escritura e o último afirma desde a conclusão de uma reflexão racional e não como uma proposição aceita por autoridade e na crença pela fé.

A distinção entre filosofia e teologia não se dá pelos diferentes caminhos para chegar à verdade e as diversas formas de considerá-la, mas uma distinção entre suas proposições de acordo com seu conteúdo. Por isso não há nenhum inconveniente em que as mesmas coisas que estudam as disciplinas filosóficas, enquanto acessível pela luz da razão natural, se ocupe também outra ciência enquanto seu conhecimento use a luz da revelação divina.

Outro aspecto a ser esclarecido na relação entre teologia e filosofia é com relação ao início do conhecimento. O teólogo, que toma por base a revelação para sua reflexão começa por Deus e só depois passa a considerar a criação divina. O filósofo procede de forma contrária. Começa pelos dados imediatos da experiência e só pela reflexão sobre estes dados chega a ter algum conhecimento transcendente da experiência natural. O filósofo não pode começar por Deus e deduzir as coisas finitas; começa pelas coisas finitas que se dão na experiência e só depois chega a conhecer a realidade espiritual através da reflexão sobre estas coisas. Por isso, segundo Maritain (1999), a filosofia tomista pode ser chamada de filosofia da existência; ela vive nas instituições naturais da experiência sensível e da inteligência.

Santo Tomás começa seu pensamento com a teologia. Afirma com muita clareza que antes de chegar à metafísica que se refere a Deus, é necessário conhecer muitas outras coisas para apoderar-se do que a razão pode inquirir de Deus; porque o estudo da filosofia se ordena ao conhecimento de Deus.

Percebe-se no pensamento tomista uma íntima colaboração entre fé e razão, porém uma independência mútua. Ele faz a afirmação incondicional da fé na ordem divina e, por outro lado, afirma também na ordem do humano o valor intrínseco inabalável da natureza e da razão. A filosofia é obra da razão e, como tal, está fundada sobre as evidências naturais e não sobre a fé, mas sob

a própria razão, que é um mundo aberto que cumpre bem os seus trabalhos mais elevados e atinge a sua plenitude, só se for ajudada e vivificada pelas luzes proveniente da fé. O filósofo o demonstra por razões evidentes.

O teólogo apela para a autoridade suprema da revelação divina. Assim tratou de dar uma interpretação unificada do mundo e da vida e das experiências humanas, usando os métodos tanto da teologia como da filosofia. E a base de harmonia entre ambas é a unidade objetiva da verdade, esta não pode contradizer-se. Ainda segundo Morente (1970, p. 129):

Assim o tomismo conseguiu resolver os problemas entre a Igreja e a filosofia aristotélica de forma que ela passou a conviver com a teologia harmoniosamente pois Santo Tomás de Aquino conseguiu dar-lhe uma interpretação nova e capaz de relacionar filosofia e teologia sem problemas.

E o seu sistema filosófico foi tão bem elaborado que penetrou tão profundamente no pensamento da Idade Média, influenciando as mudanças que estavam acontecendo naquele período, chegando à modernidade e também à contemporaneidade, por isso foi chamada filosofia perene, pelas características de integração e de progresso. Sobre a característica de perenidade, Maritain (1999, p. 20) acrescenta ser a filosofia tomista de “hoje como de ontem”, e para isso deve renovar-se de geração em geração, de século em século e nutrir-se de todo passado para prosseguir constantemente além do passado.

Para ele, o tomismo é vivo e oferece uma resposta aos problemas da atualidade na ordem especulativa e prática: tem capacidade de formar e libertar quanto às aspirações e às inquietudes do tempo presente. Continua Maritain (1999) comentando sobre a perenidade do tomismo, que ele deve ser concebido como um organismo intelectual decididamente formado e destinado a crescer sempre, a estender através dos séculos os seus imensos e ágeis braços ocupados incessantemente a catar novas verdades.

Santo Tomás de Aquino resgatou o pensamento aristotélico que além de todas as suas categorias filosóficas, adotou também grande parte de suas doutrinas gnosiológicas, antropológicas, metafísicas, éticas e políticas. Resgatou também a era clássica grego-romana tomada como modelo de uma cultura que teve uma concepção positiva de homem, por isso ele pode ser chamado de humanista.

O humanismo tomista se revelou não só no resgate da cultura grega, mas também na sua especulação filosófica, na sua posição contra o pensamento de Santo Agostinho que teve consequências humanísticas consideráveis na sua concepção filosófica, teológica, do Estado e da sociedade.

A grandiosidade da obra agostiniana ocupou-se com a totalidade do ser

humano reconhecendo seu próprio domínio e os seus próprios direitos. Numa compreensão harmoniosa, fazendo convergir todas as nossas faculdades a uma estimulação do nosso ser de tal modo que haja conexão entre a natureza e a graça, a fé e a razão, as virtudes sobrenaturais e as virtudes naturais, a fé e a ciência, a especulação e a prática, o mundo da metafísica e da ética, o mundo do conhecimento e da arte. Diz Mondin (1998, p. 15):

O humanismo de São Tomás permanece sem dúvida dentro do horizonte teocêntrico da cultura da Idade Média, mas, mesmo assim, continua sendo sempre um humanismo autêntico, na medida em que nas suas doutrinas sobre o homem e as atividades humanas, ele se preocupa sempre em dar ao homem o que cabe ao ser humano, reservando para Deus o que é de Deus.

IV - ANÁLISE DOS DADOS DAS ENTREVISTAS

Dentro do que foi analisado nas entrevistas realizadas para ajudar a compreender como o Curso de Filosofia da FAFI contribuiu, não só para direcionar as ações internas daquela IES, mas também na formação dos seus egressos, foi necessário eleger categorias e a partir delas, penetrar nas falas para tentar perceber a base teórica daquele curso. Assim foram eleitas três categorias, as quais foram muito enfatizadas em todas as entrevistas como também houve unanimidade de que o Curso de Filosofia da FAFI foi eminentemente tomista. As categorias foram as seguintes: humanismo, ética e método. Tentemos então relacioná-las com o pensamento de Santo Tomás.

A educação, segundo o tomismo, requer a promoção de uma educação integral capaz de descobrir a integridade do homem e lutar para terminar com as divisões internas que tanto faz sofrer cada época com seus problemas e as dificuldades para resolvê-los. Facilitando assim a superação das terríveis ameaças de escravidão e de desumanização que o gênero humano enfrenta, eliminando o individualismo e o homem assumindo relações vitais não só com o ambiente social, mas também com o trabalho comum e o bem comum; fomentando, uma civilização fundada sobre os direitos humanos e que satisfaça as aspirações e as necessidades sociais do homem. Como afirma Maritain(1999, p. 30): “A educação deve pôr fim à discórdia entre a exigência social e a individual no próprio homem”. Portanto, ela deve desenvolver o sentido de liberdade e o de responsabilidade, o sentido dos direitos e dos deveres humanos; exercitar a autoridade para o bem geral e, ao mesmo tempo, o respeito pela humanidade de cada pessoa individualmente.

De acordo com as características da educação humanista colocadas acima, e com os depoimentos nas entrevistas, realmente a educação recebida no curso em estudo enfatizou o humanismo. Foi unânime em todas as falas que a formação recebida na FAFI deixou uma marca muito grande de liberdade. Afirmam sentirem-se capazes de escolher entre as opções que lhe são oferecidas, a que melhor convir na condução do bem comum, sem deixar-se levar por interesses estritamente pessoais. Existe ainda como aspecto do humanismo, um respeito e uma preocupação muito grande com o homem, que às vezes chega a incomodar. Acerca do humanismo de Tomás de Aquino, Mondin (1998, p.35) afirma: “Na verdade, ele foi um humanista da maior grandeza, que soube expressar o seu pensamento filosófico com absoluta liberdade, sem jamais se deixar influenciar, nas suas reflexões e nas suas conclusões filosóficas, por nenhuma autoridade”.

Quanto à categoria ética, esta foi fortemente introduzida não só na formação profissional como também na vida pessoal. Foi unanimidade nas falas dos(as) entrevistados(as) que não é possível tomar uma decisão, fazer uma escolha sem que antes haja uma reflexão, considerando as consequências dos seus atos para si e para os que estão envolvidos nele. Quer dizer, estão sempre usando a razão para tomar decisões e o fazem por ter o livre-arbítrio. E nisto está o valor dos atos humanos, pois fundam-se na liberdade dos atos voluntários e procedem da razão. Esta é uma herança tomista. Ilustremos com a seguinte citação: “Serão, portanto, mais livres os atos voluntários que forem resultados de mais larga meditação e assim se conformarem à ordem racional” (AMEAL,1961, p. 448).

ANA MARIA (entrevistada)

como a filosofia me deu esse sentido ético, de coerência com minhas posturas, com meus *princípios*. [...] depois de quatro semestres ensinando, eu cheguei à conclusão que com a pedagogia *que tinha* [...] não estava conseguindo eficácia e [...] Eu cheguei ao ponto de achar que não valia estar ali [...] eu não estava conseguindo [...] por parte do aluno uma aprendizagem de qualidade, porque para mim só existe ensino se existir aprendizagem *de* qualidade (AMEAL,1961, p. 448, itálico do autor).

Quanto ao método, este também foi exaltado nas entrevistas realizadas. Segundo os(as) entrevistados(as), de tudo o que foi ensinado na FAFI, a questão do método foi uma das mais importantes, pela sua utilização na vida, não só nas atividades de ordem profissional como também em outras atividades do cotidiano. Este é o método racional que parte da objetividade dos fatos, a realidade, para chegar às suas causas, ou seja, um fato concreto é analisado para compreender a sua raiz, isto é a causa. Há uma preocupação muito grande em não se ficar na superficialidade dos acontecimentos.

Isto traz como consequência uma visão crítica da realidade, ampliação

da visão do universo, capacidade de abstração e um grande apego à verdade. Como diz Tomás de Aquino: “A investigação filosófica não cura de saber o que os homens pensaram, mas o que se refere à verdade das coisas” (AMEAL, 1961, p. 30).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pelos dados descritos e analisados em atendimento aos objetivos deste texto, é possível concluir que o Curso de Filosofia da Faculdade Católica de Filosofia do Piauí teve a filosofia tomista como principal base teórica para formação dos seus egressos. Esta contribuiu significativamente para que os mesmos atuassem dentro do seu campo profissional e demais áreas de ações humanas de forma ética; valorizando o homem, percebendo-o dentro de uma hierarquia de valores que só uma filosofia rebuscada de um profundo humanismo e envolvimento teológico poderia fornecer. E ainda, primassem por uma metodologia na organização de sua atividade e com isto adquirissem o máximo na melhoria da qualidade das ações realizadas e da qualidade de vida dos envolvidos na mesma.

Um outro aspecto a ressaltar é a atualidade do tomismo, fortalecida pelo uso da razão que é responsável pela busca incessante do conhecimento da realidade não só para compreendê-la, mas principalmente, agir sobre ela na tentativa de elevar a humanidade a patamares mais dignos. A validade dos seus princípios gerais não foi afetada pela evolução da ciência moderna. O tomismo não é coisa do passado. Atualmente a existência do tomismo e a presença de tomistas em nosso meio se considera natural, pois representa uma das correntes de pensamento. Mais especificamente, no Piauí, nota-se uma considerável herança da FAFI e da sua linha teórica, o tomismo. Sabe-se que grande parte dos professores da UFPI são advindos do Curso de Filosofia da FAFI.

REFERÊNCIAS

- AMEAL, João. **Filosofia e Religião**: São Tomás de Aquino. Vol. 15. ed. Porto: Livraria Tavares Martins,, 1961.
- MARITAIN, Jacques. **Por um Humanismo Cristão**. São Paulo: Vozes, 1999.
- MONDIN, Batista. **A grandeza e a atualidade de São Tomás de Aquino**. Bauru: EDUSC, 1998.
- _____. **O Humanismo Filosófico de Tomás de Aquino**. Bauru: EDUSC, 1998.
- MORENTE, Manuel Garcia. **Fundamentos de Filosofia**: Lições Preliminares. 4. ed. São Paulo: Vozes, 1970.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 21. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SOUSA, Francisca Mendes de. (org.) **Presente do passado**: A Faculdade de Filosofia do Piauí. Teresina, editora da UFPI, 1999.

STRRATHERN, Paul. **São Tomás de Aquino em 90 minutos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999.

CAPÍTULO 6

EDUCAÇÃO ESPECIAL E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS NA ESCOLA COMUM: REFLEXÕES E PERSPECTIVAS

*Cristina Maria Barreira*¹

*Michell Pedruzzi Mendes Araújo*²

*Vanessa Pita Barreira Burgos Manga*³

*Rogério Drago*⁴

1. INTRODUÇÃO

A Educação Especial passou por profundas transformações de caráter histórico, no que tange ao processo de escolarização básica no Brasil, sob o ponto de vista social, político e legal. Nessa perspectiva, o conhecimento das dificuldades desse processo e de sua evolução ao longo do tempo é de fundamental importância para apoiar e enriquecer os estudos educacionais que pretendam estabelecer um diálogo franco e potencializador acerca das implicações das ações pedagógicas que estejam voltadas para o atendimento das necessidades

1 Licenciada em Pedagogia (ESAB). Auxiliar da ação educativa na Escola Primária de Vilar de Nantes, em Chaves - Portugal. E-mail: crismbarreira@yahoo.com.br.

2 Licenciado em Ciências Biológicas (UFES) e em Pedagogia (Centro Universitário de Maringá). Especialista em Educação Inclusiva e Diversidade pelo Instituto Superior de Educação e Cultura Ulysses Boyd e em Gestão Escolar Integrada pela Faculdade Afonso Cláudio (ES). Mestre e doutor em Educação pelo PPGE-UFES. Pós-Doutorando em Ensino de Biologia (UFES). Docente do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás. E-mail: michellpedruzzi@ufg.br.

3 Licenciada em Ciências Biológicas (UFES), Especialista em Educação Inclusiva e Diversidade pelo Instituto Superior de Educação e Cultura Ulysses Boyd e também em Educação Profissional e Tecnológica (IFES), Mestre e doutora em Educação pelo PPGE-UFES. Pesquisadora na área educacional e biológica desde 2010. Escritora de literatura científica e infanto-juvenil. Docente, no estado do Espírito Santo - ES, na Educação Básica (PMV) e no Ensino Superior - presencial e EaD - em cursos de graduação e pós-graduação (FABRA/FBC). E-mail: vpburgos7@yahoo.com.br.

4 Realizou estágio de pós-doutoramento em Educação (PPGE-UFES). Doutor em Educação pela PUC-RJ. Mestre em Educação (UFES). Pedagogo (UFES). Professor associado do Centro de Educação e professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. E-mail: rogerio.drago@gmail.com.

educativas dos sujeitos com deficiência e/ou transtornos globais do desenvolvimento Para buscar responder ao questionamento de quais são os principais embates da Educação Especial no contexto da escola comum, no que diz respeito às relações entre legalidade e a ação pedagógica, utilizou-se de pesquisa bibliográfica na busca por apresentar as principais discussões teóricas sobre tal tema.

Caminhando nesse contexto, cabe reiterar que o presente estudo foi desenvolvido a partir de uma pesquisa de revisão de literatura, de caráter qualitativo (GIL, 2009) e a coleta de dados realizada por meio de pesquisas em livros, artigos científicos e documentos oficiais, com o foco principal voltado para refletir acerca dos principais entraves da Educação Especial no contexto da escola comum, além de objetivar, especificamente: I - conhecer o histórico da Educação Especial no Brasil; II - apresentar a legislação de amparo à pessoa com deficiência e/ou transtornos globais do desenvolvimento; III - refletir sobre as ações de caráter pedagógico, voltadas para as pessoas com deficiência na escola comum.

Para dar suporte e norteamento à pesquisa, além dos documentos e artigos científicos pesquisados, foram utilizados estudos de autores como Jannuzzi (2004), Mazzotta (2001), Vygotsky (1997), entre outros. De acordo com Gil (1995, p. 45), as pesquisas de natureza qualitativas “[...] visam proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses”. O autor ainda denota acerca das pesquisas qualitativas que “[...] têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições”.

Em relação à utilização de documentos oficiais para fundamentar o desenrolar de pesquisas, destaca-se que seu uso é de fundamental importância a fim de propiciar o acolhimento de informações específicas, com vistas a potencializar os resultados obtidos mediante outros procedimentos (GIL, 2009). Já a pesquisa bibliográfica dá suporte a este trabalho uma vez que

[...] abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema em estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, material cartográfico etc., até meios de comunicação orais: rádio, gravações em fita magnética e audiovisuais: filmes e televisão. Sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo que já foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto, inclusive conferências seguidas de debates que tenham sido transcritos por alguma forma, quer publicadas quer gravadas. A pesquisa bibliográfica abrange: Catálogos por assunto, por autores; Catálogos bibliográficos e Consultas interbibliotecas (LAKATOS; MARCONI, 1999, p. 73).

Este estudo está organizado em três partes, além, das considerações finais e referências. Na primeira parte “Introdução”, tratamos dos aspectos metodológicos, objetivo geral e específicos, e a relevância do desenvolvimento deste estudo. A segunda parte “Breve histórico da educação especial no Brasil”, que conta com

uma seção acerca das ações educativas especiais para a pessoa com deficiência, apresenta o contexto de mudanças e movimentos realizados no cenário nacional voltados para a escolarização de pessoas com deficiência e/ou transtornos globais do desenvolvimento, com um breve apanhado acerca das principais legislações de base para a Educação Especial. Já a terceira parte busca refletir acerca dos embates em relação à Educação Especial, no contexto da Educação Inclusiva, no que tange ao processo de escolarização de pessoas com necessidades educativas especiais e das ações pedagógicas voltadas para esse processo educativo.

Derradeiramente, este trabalho apresenta as “Considerações finais” acerca do que é trazido para foco de discussão e, posteriormente, as “Referências” que fundamentaram este estudo. Com o desenvolvimento desse estudo foi possível concluir que a formação docente, a constituição de uma sociedade inclusiva, e a realização de práticas pedagógicas voltadas para os sujeitos em situação de deficiência surgem e se estabelecem em meio às dificuldades e embates que permeiam o processo educacional especial e inclusivo, no contexto da escola comum.

2. BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

De acordo com os estudos de Gilberta Jannuzzi (2004), há mais de quatrocentos anos a sociedade brasileira era forjada em uma configuração predominantemente agrícola. Apenas um percentual muito baixo da população possuía acesso aos mecanismos e processos de instrução escolar, cerca de 2% em um contexto global nacional. Naquele cenário, a educação para as pessoas com deficiência era muito rudimentar, e acontecia a partir de iniciativas isoladas, sempre na perspectiva de ensinar àquelas pessoas trabalhos manuais que pudessem auxiliar no suprimento de sua subsistência, de maneira que onerassem um pouco menos a sociedade.

O modelo médico da abordagem da deficiência, no qual a deficiência era vista apenas sob o prisma da “doença” e do “distúrbio clínico-comportamental”, perdurou até a década de 1930, de modo que a nuance social e de potencialização da pessoa com deficiência não era pauta dos discursos acerca do atendimento conferido a esses sujeitos. Esse modelo de trato da deficiência respaldava as ações de asilos, sanatórios, hospitais psiquiátricos e tratamentos hoje considerados degradantes ao ser humano, como eletrochoque e exposição pública dos deficientes, para entretenimento do público em geral (JANNUZZI, 2004).

Segundo Mazzotta (2001), o acolhimento social e o atendimento de caráter educativo dispendido especialmente às pessoas com deficiência, no Brasil, iniciaram-se no século XIX. Sob o Decreto Imperial nº 1428 de setembro de 1854, promulgado no estado do Rio de Janeiro pelo então Imperador D. Pedro II, foi fundado o Imperial Instituto dos Meninos Cegos. Este lugar de

aprendizagens é considerado a primeira instituição de Educação Especial da América Latina, e suas ações eram voltadas para atender primordialmente pessoas cegas, recebendo influência de abordagem e atuação de José Álvares de Azevedo, que era cego e instrutor no método Braille, de modo que é considerado “Patrono da Educação de Cegos no Brasil” (SILVA, 2008, p. 58).

O nome do Instituto passou por mudanças: a primeira feita em 1890, quando passou a ser o Instituto Nacional dos Cegos; e a segunda realizada em 1891, para Instituto Benjamin Constant (IBC), nome este que ainda é usado atualmente (MAZZOTTA, 2001).

De acordo com Jannuzzi (2004), as primeiras tentativas de harmonizar o discurso da deficiência a partir de uma abordagem pedagógica, partiram dos educadores Norberto Souza Pinto e Helena Antipoff, na década de 1920, aludindo a movimentos e questionamentos acerca de uma pedagogia voltada para o ensino especial de pessoas com deficiência. Cabe destacar, porém, que os sujeitos com deficiência continuavam em situação de segregação social e educacional.

O século XX foi marcado por mudanças relevantes no que se refere aos movimentos civis em prol da pessoa com deficiência. Foram criados centros de reabilitação e clínicas psicopedagógicas, entretanto, ainda se mantinham as classes médicas e uma estrutura de atendimento baseada no modelo clínico da deficiência. Na década de 1960 foi criada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 4.024/61, a partir da qual os alunos com deficiência deveriam estar inseridos no contexto educacional da escola comum, recebendo educação regular e serviços especiais de educação e suporte de cuidados essenciais (JANNUZZI, 2004).

De acordo com os estudos de Jannuzzi (2004) e de Miranda (2008), a década de 1970 e de 1980 foi marcada, no que se refere aos processos educacionais de sujeitos com deficiência, pela preocupação da inserção social produtiva do deficiente, ou seja, “vale-se o quanto produz”. Nesse contexto, emerge o setor privado para conduzir processos de caráter político-social-econômico que favoreçam o “aproveitamento” do deficiente para desenvolver atividades de labor produtivo, de modo a fomentar situações futuras de incentivos fiscais ao empresariado nacional.

A década de 1970 foi marcante no que se refere ao trato educativo e social-laboral dos sujeitos com deficiência. Prova disso, é que, além do anteriormente exposto, foi criado o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP, posteriormente Secretaria da Educação Especial – SEESP), em 1973, constituindo-se como o primeiro órgão federal de políticas públicas próprias para o ensino do deficiente (JANNUZZI).

Seguindo o histórico da Educação Especial no cenário nacional, a

Constituição Federal de 1988 aponta em seu Artigo 205, o direito à educação para todas as pessoas. Além disso, o Artigo 208 propõe o atendimento educacional especializado para as pessoas com deficiência, preferencialmente em rede regular de ensino:

[...] Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: [...] III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; § 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo; § 2º O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente (BRASIL, 1988).

De acordo com o discurso de Jannuzzi (2004), a Declaração de Salamanca, de 1994, marcou as iniciativas de ações voltadas para a escolarização e inserção social das pessoas com deficiência. Diante disso, o Governo Federal estabeleceu o Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (CONADE), na intenção de viabilizar modelos descentralizados de gestão e favorecer a via de comunicação entre o governo e a sociedade civil. Entretanto, a escola ainda não empoderava a Educação Especial, apresentando-se tímida em seu aspecto democrático, de modo que a educação especial da pessoa com deficiência ainda era apartada, na prática, do contexto da escola comum, funcionando como uma educação à parte.

Ainda na década de 1990, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) nº 9394/96, que atenta em seu Capítulo V para as questões pertinentes à Educação Especial, de onde se apreende que:

[...] Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 1996).

Mais recentemente, foi promulgada a Lei nº 13146/2015, denominada de Estatuto da Pessoa com Deficiência. Essa Lei, com base no exposto na Constituição de Federal de 1998 e na LDBN 9394/96, pressupõe o atendimento educacional especial de alunos com deficiência, ampliando sua atuação para as questões sociais, econômicas, culturais e políticas da pessoa com deficiência, no que tange à sua escolarização e participação na sociedade (BRASIL, 2015). Em seu Capítulo IV, a Lei nº 13146/2015 expõe acerca da educação de pessoas com deficiência:

[...] Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

- I - sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida;
- II - aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena;
- III - projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia;
- IV - oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas;
- V - adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino;
- VI - pesquisas voltadas para o desenvolvimento de novos métodos e técnicas pedagógicas, de materiais didáticos, de equipamentos e de recursos de tecnologia assistiva (BRASIL, 2015).

Diante do exposto, a Educação Especial no Brasil passou por momentos de transformação que marcaram o cenário político e social, com viés educacional, cultural e econômico nacional, e que moldaram sua conformação legal e sua atuação prática no seio da sociedade civil instituída.

2.1 Aspectos da Educação Especial, no contexto da inclusão escolar e social

Para abrir essa seção de estudo, é de fundamental importância conceituar e diferenciar, por esse caminho, a Educação Especial, a Educação Inclusiva, a Inclusão e a Integração Escolar. Nessa perspectiva, o conceito de Educação Especial fora anteriormente descrito na primeira parte deste capítulo, não sendo repetido aqui. Diante disso, seguimos com os demais conceitos mencionados acima.

De acordo com Drago (2011), o conceito de integração está ligado à ideia de que é o aluno quem deve se adequar/adaptar à escola e seus objetivos, valores, métodos e espaços, não ficando a escola com a responsabilidade de implementar mudanças e ajustes para receber, adequadamente, esses sujeitos. A inclusão escolar, por outro lado, se alinha em uma perspectiva de aceitar, acolher e reconhece todas as diferenças, com vistas à superação da dicotomia educação regular ou de educação especial, e as mudanças necessárias ao atendimento dos alunos com deficiência e/ou transtornos globais do desenvolvimento serão realizadas pela/na escola.

Nesse contexto, Veer e Valsiner (2006) abordam, a partir da sua análise

e reflexão pautadas nos estudos de Vygotsky, acerca da relevância de uma educação de caráter social voltada para as pessoas com deficiência. Essa forma de educação estaria baseada na compensação social das deficiências físicas, configurando-se como um caminho para a construção de uma vida satisfatória para crianças com deficiência. Nesse sentido,

[...] O mais importante é que a educação não se apóia apenas nas forças naturais do desenvolvimento, mas também no objetivo final em que deve se orientar. A plena validade social é o ponto final da educação, já que todos os processos de supercompensação estão voltados para a conquista de uma posição social (VYGOTSKY, 1997, p. 48).

No que se refere à constituição dos processos humanos e sua gênese, Góes (2002), a partir dos estudos de Vygotsky, afirma que

[...] os processos humanos têm gênese nas relações sociais e devem ser compreendidos em seu caráter histórico-cultural. O homem significa o mundo e a si próprio não de forma direta, mas por meio da experiência social. Sua compreensão da realidade e seus modos de agir são mediados pelo outro, por signos e instrumentos, isto é, são constituídos pela mediação social-semiótica. Assim, a formação do funcionamento subjetivo envolve a internalização (reconstrução, conversão) das experiências vividas no plano intersubjetivo (GÓES, 2002, p. 99).

Nesse ínterim, o desenvolvimento cognitivo das crianças com deficiência e/ou transtornos globais do desenvolvimento perpassa pelas interações sociais às quais estas poderão ser incentivadas a participar, de modo que seu aprendizado se dê com seus pares e com outras crianças e adultos (geralmente mediadores do processo educativo, como o professor, por exemplo) que não exibam qualquer comprometimento físico, sensorial, intelectual ou comportamental. É na experiência social, portanto, que os sujeitos se constituem, significam e ressignificam seus conceitos e ideias, explorando o mundo e suas possibilidades, produzindo cultura e apropriando-se de cultura alheia.

Nesse sentido, torna-se pertinente a ideia da necessidade de constituição de sociedade inclusiva, de modo que esta sociedade precisa estar fundamentada “[...] filosoficamente, no reconhecimento e valorização da diversidade, de modo a garantir o acesso e a participação de todas as pessoas às oportunidades inerentes à inserção no convívio em sociedade” (MANGA, 2013, p. 50).

A Educação Especial, na perspectiva da inclusão escolar e social, perpassa, portanto, por mecanismos de ações e reprodução de currículos escolares prepostos, que devem ser vistos como instrumentos de flexibilidade, e movimentos sociais de necessárias mudanças que primem pelo atendimento das demandas educativas de alunos com necessidades educativas. Diante disso,

A inclusão diz respeito a todos os alunos, e não somente a alguns. Ela envolve uma mudança de cultura e de organização da escola para assegurar acesso e participação para todos os alunos que a frequentam regularmente e para aqueles que agora estão em serviço segregado, mas que podem retornar à escola em algum momento no futuro. A inclusão não é a colocação de cada criança individual nas escolas, mas é criar um ambiente onde todos possam desfrutar o acesso e o sucesso no currículo e tornarem-se membros totais da comunidade escolar local, sendo, desse modo, valorizados (MITTLER, 2003, p. 236).

Para Manga (2013), a Educação Inclusiva deve contemplar todos os educandos, ser feita para eles e por eles. Considerando-se isso, a inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) em sala de aula comum deve caminhar pela implementação de ações pedagógicas que permitam maior liberdade e criatividade para o processo de ensino e aprendizagem desses sujeitos.

Frente ao exposto, cabe ressaltar que a Educação Especial e o Atendimento Educacional Especializado (AEE) que, por força de lei, vigoram atualmente nas escolas brasileiras, seja na rede pública ou na rede particular de ensino, denotam não apenas o acesso e permanência na escola comum, mas também a possibilidade de apropriação de conteúdos curriculares propostos oficialmente, a partir de metodologias de ensino e aprendizagem que favoreçam e potencializem os educandos com necessidades educativas peculiares, permitindo que expandam seus conhecimentos e ações no seio da sociedade na qual estejam inseridos, viabilizando os aspectos democráticos e de cidadania que permeiam seu desenvolvimento global e sua escolarização.

3. AÇÕES PEDAGÓGICAS E ESCOLARIZAÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA E/OU TRANSTORNOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO E COMPORTAMENTO: EMBATES, CAMINHOS E POSSIBILIDADES

Segundo os estudos de Manga (2013), a formação docente deve estar voltada para capacitar e aprimorar os professores que irão atuar junto às pessoas com deficiência. Isso não apenas para os docentes da área da Educação Especial, mas para todos os docentes, de modo geral, com vistas a atender de maneira adequada às demandas educativas dos educandos com necessidades educativas especiais.

Inspirados em Araújo e Drago (2018), ressaltamos que, para atendermos a essa demanda dos sujeitos público-alvo da Educação Especial, é imperativo que os docentes enxerguem os sujeitos para além de suas características orgânicas, ou seja, além do diagnóstico. Nesse sentido, precisamos compreendê-los como sujeitos que se relacionam com os outros e que produzem e reproduzem história

e cultura. Assim, no contexto das ações pedagógicas e da escolarização desses sujeitos, devemos considerar as relações alteritárias e dialógicas que eles mantêm com seus pares e os caminhos possíveis para mediação pedagógica necessária ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Nessa perspectiva, a ação docente aparece como elemento fundamental à implementação dos matizes da Educação Especial, no que se refere aos caminhos de inclusão escolar e social desejados pelos alunos com demandas educativas peculiares. Em relação à exclusão escolar, tão comentada no âmbito social e educacional, é possível apreender que:

O processo de exclusão escolar começa quando as crianças não entendem o que o professor está dizendo ou que se espera que elas façam [...] Não é surpreendente que crianças que experimentem tais dificuldades, dia após dia, cedo ou tarde, decidam que a falha está nelas, em lugar de ser da responsabilidade da escola ou do currículo, ou de um professor que não está planejando lições acessíveis a todas as crianças na classe (MITTLER, 2003, p. 139).

Nesse contexto, as fragilidades do sistema nacional de ensino, assim como as dificuldades políticas e econômicas que a educação brasileira enfrenta, desde sua constituição no período colonial, interferem diretamente nos aspectos sociais e inclusivos que permeiam as ações pedagógicas idealizadas para as pessoas com demandas educativas especiais. Nesse aspecto, caminhos e possibilidades se desvelam, e perpassam pela formação docente, políticas públicas e ações sociais civis que propiciem uma Educação Especial que contemple a diversidade e suas peculiaridades e multiplicidades, na nuance da inclusão escolar e social. Dessa maneira,

A inclusão é um desafio que, ao ser devidamente enfrentado pela escola comum, provoca a melhoria da qualidade da educação básica e superior, pois para que os alunos com e sem deficiência possam exercer o direito à educação em sua plenitude, é indispensável que essa escola aprimore suas práticas, a fim de atender às diferenças (MANTOAN, 2007, p. 45).

Além das dificuldades que se ligam à formação docente pró-inclusão escolar e social, outro embate aparece no cenário educacional brasileiro, brevemente enunciado anteriormente por este estudo: a constituição de uma sociedade inclusiva. Esse movimento denota a participação popular e governamental, conforme a máxima da Educação Inclusiva “de todos e para todos”, no que se refere às lutas e esforços para sedimentar e tornar consistentes os processos educativos, de trabalho, lazer e de inserção social produtiva das pessoas com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento (BRASIL, 2001).

Diante do exposto, toda e qualquer ação pedagógica e política assume seu aspecto social. Nesse sentido, vale destacar que as aplicações práticas dos princípios da ética, da democracia e da igualdade emergem como possibilidades

de fomento à inclusão escolar e social, servindo às propostas da Educação Especial e à constituição de uma sociedade inclusiva, com ações voltadas para a superação das diferenças existentes entre as pessoas com e sem deficiências (BRASIL, 2001).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento deste estudo permitiu conhecer quais são os principais embates que permeiam os movimentos de Educação Especial, no contexto da inclusão escolar e social de alunos com demandas educativas especiais.

Além disso, foi possível, a partir das leituras e estudos aqui implementados, conhecer o histórico da Educação Especial no Brasil; apresentar a legislação básica de amparo à pessoa com deficiência e/ou transtornos globais do desenvolvimento, e também refletir acerca das ações de caráter pedagógico voltadas para as pessoas com demandas educativas peculiares na escola comum.

Nesse caminho de pesquisa instrutiva e formativa, o conjunto teórico escolhido para dar suporte e norteamo à realização deste estudo potencializou as reflexões e inferências realizadas, de modo que a educação “de todos e para todos”, conforme apregoada pela Educação Inclusiva, pode ser vislumbrada enquanto processo válido e possível, a partir de esforços feitos pela sociedade civil em parceria com os governos e as políticas públicas voltadas para esse fim, das quais faz parte a legislação básica de apoio à escolarização da pessoa com deficiência aqui apresentada.

Nessa perspectiva, é possível pensar o processo da formação docente, assim como a constituição de uma sociedade de cunho e personalidade inclusiva, por caminhos que perpassam práticas pedagógicas que potencializem os sujeitos em situação de deficiência, ainda que suas atuações caminhem entre dificuldades e embates ao processo educacional especial e inclusivo, no contexto da escola comum.

Este estudo não se esgota em sua temática, possibilitando, inclusive, futuras investigações acerca da situação de inclusão escolar atual das pessoas com deficiência e/ou transtornos globais do desenvolvimento, principalmente após o advento da Lei nº 13146/2015, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Michell Pedruzzi Mendes; DRAGO, Rogério. A história de vida um sujeito com a Síndrome de Klinefelter. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 31, n. 61, p. 405-416, abr./jun. 2018. DOI <https://doi.org/10.5902/1984686X23576>. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/edu->

cacaoespecial/article/view/23576>. Acesso em: 28 mai. 2023.

BRASIL. Planalto. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 06 nov. 2016.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

_____. Planalto. **Lei Nº 13146/2015, de 06 de julho de 2015, institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Presidência da República. Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em: 06 nov. 2016.

_____. Planalto. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) nº 9394/96**. Presidência da República. Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 06 nov. 2016.

DRAGO, Rogério. **Inclusão na educação infantil**. Rio de Janeiro: Wak, 2011.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos e pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1995.

_____. **Como elaborar projetos e pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. Relações entre desenvolvimento humano, deficiência e educação: contribuições da abordagem histórico-cultural. *In*: OLIVEIRA, Marta K.; SOUZA, Denise T. R. de; REGO, Teresa C. (Orgs.). **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002, p. 95-114.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Técnicas de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A educação do deficiente no brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas: Autores Associados, 2004.

MANGA, Vanessa Pita Barreira Burgos. **O aluno cego e o ensino de ciências nos anos iniciais do ensino fundamental: um estudo de caso**. 2013. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Educação inclusiva: orientações pedagógicas. *In*: FÁVERO, Eugênia A.; PANTOJA, Luisa de M. P.; MANTOAN, Maria T. E. **Atendimento educacional especializado: aspectos legais e orientação pedagógica**. Brasília: SEESP/SEED/MEC, 2007.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação especial no brasil: história e políticas públicas**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MIRANDA, Arlete Aparecida Bertoldo. **Educação especial no brasil: desen-**

volvimento histórico. Cadernos de História da Educação, n. 7, p. 29-44, jan./dez. 2008.

MITTLER, Peter. **Educação inclusiva**: contextos sociais. Tradução Windyz Bazão Ferreira. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SILVA, Luzia Guacira dos Santos. **Inclusão, uma questão, também, de visão**: o aluno cego na escola comum. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2008.

VEER, René Van Der; VALSINER, Jaan. **Vygotsky**: uma síntese. 5. Ed. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Obras escogidas V** – fundamentos de defectologia. Madrid: Visor, 1997.

CAPÍTULO 7

APONTAMENTOS REFLEXIVOS SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS

Jolimar Cosmo¹

Hiran Pinel²

José Francisco Chicon³

INTRODUÇÃO

A escola, ao se encontrar atravessada pelo movimento de universalização do ensino, depara-se, ao mesmo tempo, com um desafio estrutural: prover as condições necessárias para que os sujeitos desenvolvam os conhecimentos e habilidades que o mercado lhes exige. Não se trata apenas de reformas físicas e tecnológicas dos espaços, mas de uma reorganização dos entendimentos e posturas políticas e culturais que perpassam as ações docentes e discentes, bem como as práticas de gestão e organização educativa.

Dessa forma, a escola é, também, protagonista das transformações paradigmáticas, o que lhe cabe, por excelência, a tarefa de ser difusora/produtora, em longo prazo, de ideais sociais, tanto numa perspectiva mais inovadora, quanto menos inovadora. Entendemos, assim, que:

A escola hoje vive dilemas que fazem parte do debate macro que a sociedade globalizada moderna deste início de século enfrenta em todas as suas esferas. Isso parece mera conclusão do óbvio, porém quando se observa a fundo questões como igualdade étnica, de gênero, inclusão de pessoas com deficiência, respeito às diferenças e minorias, a prática escolar continua, salvo algumas exceções, reproduzindo práticas excludentes, eximindo-se,

1 Licenciado em Pedagogia (UNITINS) e Bacharel em Educação Física (UFES); Mestre em Educação Física pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Física; Doutorando na linha de Educação Especial e Processos Inclusivos do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo – PPGE-UFES. E-mail: jolimarcosmo@hotmail.com.

2 Professor Titular da Universidade Federal do Espírito Santo, docente do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE-UFES. E-mail: hiranpinel@gmail.com.

3 Professor Titular do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo (Cefd/Ufes). Coordenador do Laboratório de Educação Física Adaptada (Laefa).

muitas vezes, do reconhecimento e valorização das diferenças, por exemplo, valorizando cada ser humano, já que todos são diferentes em vários aspectos que transcendem os fatores biológicos, e utilizando essa diferença como força motriz para o processo ensino-aprendizagem (DRAGO; BARRETO, 2011, p. 244).

Uma educação, portanto, que venha a ser transpassada pelo ideal inclusivo deve pautar-se no acolhimento à heterogeneidade nas classes regulares de ensino, provocando situações entre os educandos que possam valorizar as suas especificidades e situações pessoais sócio-históricas mais diversas.

Para que a educação inclusiva, de fato, se efetive é necessário que gestores, professores e demais membros da equipe pedagógica se envolvam não somente no planejamento de ações e métodos, mas, sobretudo, na criação e aplicação de políticas públicas que favoreçam esse movimento em suas diferentes dimensões. De forma a atentar-se, por exemplo, para questões concernentes ao financiamento educacional, à definição de um projeto político-pedagógico democraticamente constituído e executado, à reformulação dos currículos, seja da educação básica, seja da formação inicial e continuada dos professores, à definição de planos de carreira e valorização profissional, entre outros, que venham a repercutir num atendimento diferenciado aos alunos em sua diversidade (COSMO, 2015).

No entanto, alguns estudos da área educacional (CHICON, 2005; CRUZ, 2005; GLAT; FERREIRA, 2003; JESUS, 2006), ainda que sob perspectivas e objetivos diferenciados, revelam que os professores regentes e os de Educação Física, de maneira geral, anunciam que não estão preparados para atuar com crianças que apresentam deficiência em sua sala de aula/quadra, apesar de acreditarem nos méritos da inclusão, evidenciando que a falta de preparo se coloca como uma barreira para uma atuação profissional condizente com o significado de uma escola inclusiva.

Nesse contexto, a Educação Física, como área de conhecimento atuante no âmbito escolar, também é perpassada pelos movimentos de formação continuada e faz emergir discussões e questionamentos próprios de seus conteúdos e metodologias, com o interesse de dar suporte aos profissionais para que atuem visando à qualidade de ensino tão desejada e anunciada nos discursos educacionais e legislativos.

Nessa perspectiva investigativa e analítica, em frente à articulação da tríade “Educação Física, Formação continuada e Inclusão”, organizamos esta pesquisa a partir da seguinte questão norteadora: “de que maneira as narrativas dos professores participantes de um grupo de formação continuada em Educação Física, com ênfase na inclusão, indicam mudanças de (re) construção da subjetividade do seu trabalho docente?”. A inquietação e a propositura de uma análise que direcione seu olhar sob a formação continuada

focalizada na Educação Física é colocada em frente à necessidade de (re)pensar os entendimentos que versam sobre a organização e efetivação dessas propostas.

Face ao apresentado, o objetivo do presente artigo foi descrever as narrativas dos professores participantes de um grupo de formação continuada em Educação Física, analisando as práticas pedagógicas inclusivas e sua (re) construção da subjetividade em seu trabalho docente. Vale ressaltar que o texto toma por base uma pesquisa de formação continuada de professores de Educação Física ocorrida em 2011, como movimento de (re)pensar a área de atuação docente, as práticas pedagógicas numa perspectiva inclusiva.

Educação, Formação e Inclusão

O diálogo entre a *formação de professores* e a constituição do paradigma da inclusão na sociedade e, de forma mais específica, da constituição e inserção desse paradigma na educação, produz um jogo de forças que ressoa por toda a estrutura educacional: do “chão da escola” aos espaços de formação docente em sua multiplicidade e níveis diversos; das verticais zonas de decisão e produção de diretrizes e planos teóricos (sistema gestor de ensino) às horizontais e entrelaçadas zonas de imposição, apropriação e execução dessas diretrizes e planos (escolas); das malfadadas e mal faladas teorias desapropriadas de práticas às práticas desprovidas de aporte teórico ou espaço para análise e reflexão de suas ações, dotadas de muita boa vontade e pouco cientificismo.

O tema paradigmático, ao qual nos ateremos nesta reflexão e investigação, é a inclusão. Segundo Mendes (2010), os movimentos de luta pelo acesso e qualidade de vida, tanto no âmbito social, quanto no âmbito educacional, das pessoas com deficiências, sobretudo na década de 1990, motivados pela difusão da Declaração de Salamanca (1994) ampliaram-se e têm ganhado espaço e reconhecimento nas múltiplas instâncias sociais.

O contexto escolar/educacional, por sua vez, congrega uma variedade de processos formativos em seu âmbito e, de modo particular, possibilita, pelo aspecto de promoção da socialização, o encontro com a diversidade de indivíduos numa constante formação para a vida no mundo. Nesse meio, o sujeito é lançado ao encontro com técnicas, informações, conhecimentos e valores – ao mesmo tempo em que também produz tais experiências – que, compondo seu mundo particular de significação – ou seja, sua subjetividade – lhe fornecerá, no decorrer de sua existência, parâmetros norteadores de ações, pensamentos e juízos (JOSSO, 2004).

Essas transformações sociais se refletem de maneira direta nos processos formativos. A escola, como instituição social com o objetivo de formar sujeitos para a cidadania e para o mercado de trabalho – em seu desenvolvimento pleno –, é um exemplo clássico disso: atualmente é quase incompatível pensar

uma educação de qualidade que não faça uso das tecnologias de informação disponíveis no mercado e que não prepare os sujeitos para fazer uso consciente e responsável desses recursos, promovendo o progresso sustentável da sociedade (NÓVOA, 1992, 1995).

A formação, definida por Nóvoa (1992), caminha na perspectiva de um entendimento da constituição do ser professor, ou seja, a construção de uma identidade que o torne docente, na relação indissociável entre as dimensões pessoais e profissionais que se entremeiam, de modo que “[...] a maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino [...]” (NÓVOA, 1992, p. 17).

Em Josso (2004, p. 38), a formação é um conceito gerador que agrupa outros conceitos: “[...] processos, temporalidade, experiência, aprendizagem, conhecimento e saber-fazer, tensão dialética, consciência, subjetividade, identidade”. O processo de formação é uma reunião da diversidade de dimensões humanas na (re)constituição dos sujeitos, em que “[...] formar-se é integrar-se numa prática o saber-fazer e os conhecimentos [...]. Aprender designa, então, mais especificamente, o próprio processo de integração” (JOSSO, 2004, p. 39).

Reforçamos, portanto, a princípio, que os conceitos de formação, formação continuada e a perspectiva da formação continuada em Educação Física estão ligados pela possibilidade de o profissional se apresentar como protagonista do processo de construção e reconstrução do conhecimento de forma crítica e reflexiva, motivando reformulações conceituais, procedimentais e atitudinais, instituindo uma nova relação dos professores com suas práticas.

Percurso metodológico

Em se tratando de aspectos metodológicos para observar e analisar o campo educacional e as ações que se fazem no cotidiano por parte dos sujeitos, visando a alcançar o objetivo proposto, a pesquisa delinea-se sob enfoque qualitativo, valorizando a exploração do campo de observação de forma natural, o que possibilita a descrição de vários aspectos importantes, como as posturas, os entendimentos e os conceitos advindos dos indivíduos circunscritos no âmbito da pesquisa.

A pesquisa é resultado de uma análise documental, das particularidades e dos desafios expostos pelos professores de Educação Física escolar do município de Serra. A formação aconteceu nas dependências do Laboratório de Educação Física Adaptada, do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo no ano de 2011, e resultou na pesquisa acadêmica intitulada “Formação continuada de professores na perspectiva da inclusão” (NASCIMENTO, 2012).

O estudo documental proposto objetivou analisar e compreender o processo formativo elencando sua execução, seus pressupostos metodológicos, os objetivos propostos e, sobretudo, as narrativas dos professores participantes no que tange à sua prática pedagógica anterior à experiência do grupo de formação, e também evidenciar possíveis apropriações conceituais e metodológicas anunciadas durante o processo pelos sujeitos em formação.

O caráter documental da pesquisa se faz presente pela possibilidade de promover um novo tratamento analítico das transcrições e textos produzidos no decorrer dos processos formativos elencados, tomando-os ainda como matéria-prima para outras investigações (SEVERINO, 2007). A intenção, no entanto, não é desmerecer o trabalho realizado pelos pesquisadores que utilizaram como recurso primário e primordial tais documentos, mas é, justamente, reconhecer a riqueza de experiências e conhecimentos que podem emergir desses contextos.

Diante desse contexto e do problema apresentado, tal investigação, tomando como referência as categorias fundantes da Teoria da Subjetividade de González Rey (1997, 1999, 2004, 2005a, 2005b, 2005c), deu-se diante da busca por compreender a (re)construção da subjetividade do trabalho docente, a partir das experiências formativas, identificando, nos discursos dos professores que participaram deste grupo de formação continuada, evidências que apontassem os processos complexos de transformação intra e extrapsíquicos impactados, sobretudo, para sua prática pedagógica.

Conforme explica Nascimento (2012), o percurso realizado para a constituição do grupo de professores que debateriam a temática proposta foi marcado por algumas dificuldades: a primeira delas era a impossibilidade de reunir, de forma presencial, os professores de Educação Física em um encontro para a apresentação da proposta e a adesão voluntária dos interessados. Mediante tal situação, optamos pelo contato eletrônico, via e-mail, no qual se encaminhava uma carta-convite e um questionário estruturado com esclarecimentos sobre a pesquisa, a organização dos encontros, entre outras questões.

É preciso ainda destacar que, dentre outros aspectos, a adesão e a resposta aos convites encaminhados estavam condicionadas ao horário em que os encontros aconteceriam, fora do horário de trabalho do sujeito participante; a condição de efetivo na rede municipal de ensino; e a presença ou não de alunos com deficiências em suas turmas. Dessa forma, das 87 cartas-convite enviadas, apenas oito respostas foram obtidas. Seis educadores demonstravam pleno interesse em integrar-se ao grupo e dois professores gostariam de maiores esclarecimentos para, posteriormente, opinar sobre o interesse ou não em participar. Assim, apenas quatro professores chegaram ao final da formação.

Nascimento (2012) apresenta alguns dados caracterizadores, desta

amostra: a média de idade dos participantes era de 29,5 anos (dois professores tinham 30 anos e dois tinham 29); em média, os professores tinham 7,25 anos de exercício de magistério (um dos participantes possuía 10 anos de magistério, outro cinco anos e os dois últimos tinham sete anos cada um).

Os encontros tinham caráter presencial e semanal – às terças-feiras, de 18h30min às 21h30min (correspondendo a três horas de duração); houve também atividades não presenciais, como leitura de textos e elaboração de planos de trabalho; o grupo de formação reuniu-se de fevereiro a junho de 2011, completando 120 horas de carga horária. A equipe organizadora dos encontros – composta de dois mestrandos e dois professores universitários –, por sua vez, reunia-se às sextas-feiras, entre 15 e 17h, para planejamentos, avaliações e encaminhamentos (NASCIMENTO, 2012).

Processos inclusivos e a educação continuada de professores de Educação Física

As ações de formação continuada tiveram como objetivo a constituição de um espaço para que os docentes pudessem expor suas experiências, refletindo (individual e coletivamente) sobre suas práticas escolares, bem como tendo acesso a subsídios teóricos que enriquecessem suas estratégias de ação no âmbito da Educação Física escolar na perspectiva da inclusão.

Destacamos alguns elementos importantes acerca da proposta de formação continuada: não se tratava apenas de um curso, mas de um movimento de reflexão que teve como centralidade as práticas e os ambientes concretos nos quais os professores atuava; não se tratava, também, de uma relação estritamente vertical, ou seja, na qual há um formador que transmite os saberes necessários para suprir as dificuldades vivenciadas; tratava-se, porém, de uma relação, preferencialmente, horizontal, em que os professores se assumisse como protagonistas de um processo dialógico e reflexivo, com o intuito de contribuir, mutuamente, com a formação e a qualificação do trabalho docente (BASTOS, 2010).

Diante desses esclarecimentos e da realidade constituída, os professores perceberam-se num espaço potencialmente importante para sua formação e, desse modo, encontraram possibilidade de disparar múltiplas questões desafiadoras vivenciadas por eles no que se refere à inclusão e à dinamicidade do contexto educacional, a saber: as formas de avaliar os sujeitos da Educação Especial numa perspectiva inclusiva; a rotatividade e a estabilidade dos professores como uma questão prejudicial para a construção de práticas inclusivas significativas e processuais na escola; a precariedade de materiais didáticos para o trabalho pedagógico, bem como a qualificação das ferramentas didáticas docentes, entre outras situações desafiadoras que diretamente impactam na construção de uma escola inclusiva por impossibilitar avanços e ações importantes, atentas às

especificidades dos alunos deficientes ou não.

Mediante tais questões cruciais é que os professores participantes compartilharam suas experiências pessoais e suas histórias de vida, num movimento representativo do sujeito que fala, que age, que vive. Neste contexto de encontros e desencontros, o sujeito é reconhecido como mola propulsora do processo de formação contínua, agente e protagonista. Como afirma González Rey (2004, p. 173), “[...] reconhecer o sujeito [...] é aceitar que essa pessoa é portadora de um material que só pode aparecer na medida em que nos aprofundamos com relação a ela [...]”. E mais: “[...] reconhecer o sujeito implica reconhecer sua constituição diferenciada, sua capacidade de expressar o mundo de seus sentidos subjetivos através das relações que estabelece com os outros” (GONZÁLEZ REY, 2004, p.173). Sobre essa questão, expõe, por exemplo, o professor B.:

O maior problema da Educação Física na escola é o professor se percebendo [...] rolando a bola, não dando muita atenção às coisas que acontecem à sua frente, porque, muitas vezes, não tem a quem recorrer, ao que recorrer. O que fazer? Por onde começar? Como eu faço? Onde procuro? O que ler? A maior dificuldade que encontro em minha escola sou eu me perceber fazendo isso. E é difícil você não ter um ponto de partida, de como iniciar esse processo de melhora. Meu ponto de partida espero que seja esse aqui, para que, daqui em diante, melhore (Professor B).

O Professor B. chama a atenção para alguns elementos importantes que se constituem como barreiras para um trabalho que ultrapasse o limite da inexpressividade pedagógica e que construa um ambiente inclusivo, no sentido complexo do termo. Tal docente, reconhecendo seus limites pessoais e profissionais – seja no âmbito epistemológico, seja no âmbito material e estrutural – revela seu sentimento de desconforto diante da autoavaliação que faz em variadas situações que vivencia na escola, levando-o à conclusão de que ele “rola bola”, às vezes, por falta de opção ou conhecimento do que pode fazer.

Dessa forma, como aponta a Professora A., valorizar a história de vida, as experiências profissionais, o conhecimento acumulado, no decorrer do percurso pessoal, acadêmico e profissional, vigora como uma atitude fundamental na constituição de princípio categórico inclusivo, pois possibilita um contato afetivo do sujeito com as necessidades que emergem de sua própria experiência, proporcionando, de forma imediata, uma identificação do sujeito com a realidade refletida (LOPES; DAL’IGNA, 2012).

É interessante para esse trabalho, verificar a história de vida desses sujeitos pesquisados [ou seja, dos professores participantes]. Como eu já venho lidando com isso nesse cotidiano? No meu cotidiano, como eu ajo no processo de inclusão? Porque o tempo de experiência de cada professor aqui é diferente. Eu tenho cinco anos, ela tem dois anos, ele tem um ano. Quem atua tem diferentes histórias para contar (Professora A.).

Se compreendermos a vida humana como um constante processo formativo, haveremos de perceber que, diante da inexistência de espaços reflexivos onde se possam debater os sentidos e significados construídos no decorrer da vida e do trabalho docente, as práticas realizadas e as dificuldades encontradas, tais construções subjetivas e experiências tendem a tornar-se rígidas.

Neste sentido vejamos como a Professora L. se manifestou:

[...] acho que faz toda a diferença nesse processo trabalhar também com o colega, mesmo aquele colega que não teve esse tipo de formação na graduação [por exemplo, ter discutido questões acerca da inclusão de alunos deficientes nas classes regulares], por ser mais antigo, ou porque fez uma graduação a distância, elas perdem essa parte prática [...] (Professora L.).

A professora L. exemplifica com sua fala como a desinformação e o desconhecimento são elementos limitadores de práticas inclusivas na escola ao cimentar sentidos subjetivos pautados apenas nas limitações dos alunos deficientes, menosprezando suas possibilidades. Como observamos, para tal professora, discutir e vivenciar questões concernentes à prática inclusiva e experimentar situações reais são ações cruciais para desenvolver um trabalho pedagógico transformador, no sentido de romper com os “pré-conceitos”. E, assim, cabe uma segunda observação da mesma professora:

[...] não é porque o aluno está ali em aula com os colegas que ele está incluído, e qualquer coisa que fizer para ele está bom. Nós sabemos que não pode ser assim. O que passava pela cabeça daquele professor acomodado é que, se a aluna com Síndrome de Down não sentava “indiozinho” aos oito anos de idade e levou seis meses para aprender a sentar, só daqui a dez anos ela aprenderia outra coisa. Não é bem assim (Professora L.).

Tal exercício de reflexão da Professora L. de (re)significar, coaduna com o próprio movimento que constitui e reconstitui a subjetividade, pois, como afirma González Rey (2005a), ao mesmo tempo em que ela se encontra na ordem do constituído, há um processo permanente de reconstituição que a atravessa nas ações dos sujeitos dentro dos diferentes cenários sociais em que atuam.

Nesse sentido, a formação continuada tem um papel crucial, sobretudo quando os professores se tornam sujeitos ativos do percurso formativo, analisando as situações e problemas complexos da vida escolar, sob a luz do conhecimento científico, para planejar ações que venham a impactar, positivamente, nesses contextos (PÉREZ GOMES, 1995).

Compreender a importância de se rever o trabalho pedagógico sob o viés da inclusão e, dessa forma, mobilizar a escola num exercício de modernização dos espaços e das práticas para atender às exigências de uma sociedade livre de preconceito, discriminação e barreiras se faz imprescindível, sobretudo quando se trata do aprimoramento da formação do professor para atuar com as

demandas reais com que se depara no cotidiano escolar.

Pensar adaptações, modificações e variações de atividades tradicionais, mostra-se, assim, como um processo surpreendente para o docente, pois carrega a potencialidade de revelar situações antes desconhecidas, indicando novos caminhos para a atuação docente:

Eu fiz uma alteração em um jogo. Eu modifiquei a queimada e, às vezes, ficava por último um aluno que ninguém imaginava que fosse ficar. Eu coloquei várias bolas na queimada e elas tinham que ficar o tempo todo em jogo. Isso exigia do aluno observação no colega e na bola, atenção ao seu espaço. E o aluno que se achava o mais forte, o “tal”, ia para frente da linha e era sempre queimado primeiro. Ali os que se consideravam os melhores eram queimados primeiro. E essas modificações serviam para mostrar que nem sempre o melhor conseguia ir até o final (Professora R.).

A Professora R. apresenta uma experiência realizada na concretude e sociabilidade de seu espaço de trabalho, numa perspectiva reflexiva, que buscasse, mediante a adaptação de um jogo tradicional, a inserção e interação dos alunos em diversidade. O espaço social – a sala/pátio/quadra de aula – transmuta-se em um ambiente de tensão entre sentidos e significados que são incorporados pelos sujeitos numa subjetividade individual única e intransferível, pois, como explica González Rey (2005a, p. 207): “A ação dos sujeitos implicados em um espaço social compartilha elementos de sentidos e significados gerados dentro desses espaços, os quais passam a ser elementos da subjetividade individual”.

O contexto de debate que foi instaurado no grupo de formação, bem como os próprios espaços de atuação dos docentes caracterizam-se como ambientes de tensão e ruptura, que sustentam ou instauram sentidos, significados e configurações subjetivas. Colocar-se numa posição de reflexão e reconstrução das práticas pedagógicas é apenas uma das possibilidades dispostas no caminho do sujeito-professor. No atual cenário educacional, que ainda necessita assumir a inclusão como um movimento essencial, refletir sobre as ações docentes e reconstruí-las tem tanta importância como a criação de condições políticas, econômicas e sociais para que ele se efetive na escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ato de (re)pensar a educação e a escola deve suspender de forma momentânea e planejada posturas estritamente racionais, técnicas e mecânicas, para compreender as relações em suas especificidades: é preciso ir além da organização e direção do espaço físico da escola; é preciso pensar os processos de aquisição do conhecimento no ensino, nas relações interpessoais e nas práticas pedagógicas.

Nesse sentido, cabe um olhar atento aos processos contínuos de (re)construção subjetiva do docente, dentre os quais podemos destacar os grupos de formação continuada e o próprio ambiente escolar, onde os professores se veem atravessados por experiências, por conhecimentos e por valores capazes de modificá-los.

Dessa forma, somos motivados a refletir, dentre os muitos processos de transformação da subjetividade, sobre a formação continuada de professores, especificamente de Educação Física, na perspectiva da inclusão, a partir do entendimento de que, nesses espaços-tempos, os sujeitos compartilham da sua existência e da de seus pares, provocando a reflexão e o surgimento de novos conceitos carregados de significação e sentido, capazes de transmutar as práticas pedagógicas a partir de uma nova organização intrapsicológica e socialmente compartilhada, determinando os modos de agir e de se identificar entre a diversidade.

Nessa perspectiva, os grupos de formação continuada possibilitam que os docentes reflitam sobre a postura que assumem diante da turma, sobretudo naquilo que concerne ao conhecimento dos alunos, de suas condições para traçar percursos pedagógicos, delimitando ferramentas didáticas e produzindo práticas que possam contribuir ativamente para sua formação.

Assim, a vivência num ambiente onde sejam estimuladas práticas inclusivas promove mudanças de comportamento em todos os sujeitos que compartilham do mesmo espaço-tempo de interação, inclusive nos próprios alunos que aprendem, entre outras posturas e valores, a importância de respeitar, reconhecer e ajudar o colega que apresenta alguma dificuldade para que ele também tenha a oportunidade de se desenvolver.

A possibilidade de pensar o papel e as contribuições da Educação Física, nesse processo desafiador de construção de uma escola inclusiva, tornou-se a motivação que levou os professores participantes do grupo de formação, a reconstruírem seus sentidos subjetivos e seus saberes-fazer pedagógicos, no encontro com uma diversidade de experiências, vivências e histórias que produzem novas formas de olhar a realidade e o trabalho docente.

Compreendemos que, por mais que o docente tenha dificuldades estruturais, materiais e humanas, sua profissão carrega uma responsabilidade social com o aluno e com a sua formação como cidadão. Por isso é preciso que ele se envolva e se empenhe, politicamente, na busca por essas condições para sua atuação e para a construção de uma escola atenta à diversidade de sujeitos, em suas especificidades, e garanta o sucesso de seu processo de ensino-aprendizagem pautado na cidadania e na emancipação social. Ademais, urge que, na ordem macro, a sociedade civil e os demais órgãos e instituições que a constituem se empenhem na promoção dessas condições, por meio de políticas públicas e de investimentos sociais e financeiros.

REFERÊNCIAS

- BASTOS, Alice Beatriz B Iziq. A técnica de grupos operativos à luz de Pichon-Rivière e Henri Wallon. **Psicólogo inFormação**, São Bernardo do Campo-SP, ano 14, n. 14, p.160-169, jan./dez. 2010. Disponível em: < http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-88092010000100010. Acesso em: 11 nov. 2022.
- CHICON, José Francisco. **Inclusão na educação física escolar: construindo caminhos**. 2005. 426 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo (Feusp), São Paulo, 2005.
- COSMO, Jolimar. **Tecendo olhares sobre a educação física e a inclusão: um estudo sobre a subjetividade do trabalho docente em contexto de formação continuada**. 2015. 191 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória/ES, 2015.
- CRUZ, Gilmar de Carvalho. **Formação continuada de professores de educação física em ambiente escolar inclusivo**. 2005. 229 f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 2005.
- DRAGO, Rogério; BARRETO, Maria Aparecida Santos Correia. Perspectivas inclusivas de um bebê hidrocefalo na educação infantil. In: VICTOR, Sônia Lopes.; DRAGO, Rogério; CHICON, José Francisco. (Org.). **Educação especial e educação inclusiva: conhecimentos, experiências e formação**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2011. p. 242-261.
- GLAT, Rosana; FERREIRA, Júlio Romero. **Panorama nacional da educação inclusiva no Brasil**. 2003. Disponível em: < <file:///C:/Users/Dell/Downloads/Panorama%20Nacional%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Inclusiva%20no%20Brasil.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2022.
- GONZÁLEZ REY, Fernando Luís. **Epistemologia cualitativa y subjetividad**. São Paulo: Educ, 1997.
- _____. Psicologia e educação: desafios e projeções. In: RAYS, Oswaldo Alonso. (Org.). **Trabalho pedagógico: realidade e perspectivas**. Porto Alegre: Sulina, 1999. p. 102-117.
- _____. **O social na psicologia e a psicologia social: a emergência do sujeito**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2004.
- _____. **Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005a.
- _____. **Subjetividade, complexidade e pesquisa em psicologia**. São Paulo: Thomson, 2005b.
- _____. **Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos da construção da informação**. São Paulo: Thomson, 2005c.

JESUS, Denise Meireles de. Inclusão escolar, formação continuada e pesquisa-ação colaborativa. In: BAPTISTA, Claudio Roberto (Org.). **Inclusão e escolarização**: múltiplas perspectivas. Porto Alegre: Mediação, 2006. p. 95-106.

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

LOPES, Maura Corcini; DAL'IGNA, Maria Cláudia. Subjetividade docente, inclusão e gênero. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 851-867, jul./set. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v33n120/11.pdf>>. Acesso em: 7 mar. 2022.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, Medellín, Universidade de Antioquia, v. 22, n. 57, p. 93-109, mai./ago. 2010.

NASCIMENTO, Sylvia. Fernanda. **Formação continuada de professores na perspectiva da inclusão**. 2012. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação Física e Desportos, Vitória, 2012.

NÓVOA, António. **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

_____. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995, p. 15-33.

PÉREZ GÓMEZ, Angel. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, António. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995, p. 93-114.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

CAPÍTULO 8

A FORMAÇÃO DOCENTE COMO REFERÊNCIA DA “AFINAÇÃO” NA EDUCAÇÃO ESPECIAL: AULA DE MÚSICA PARA SURDOS?

Ana Carolina dos Santos Martins¹

INTRODUÇÃO

“Sem música a vida seria um erro”

Nietzsche

Ao analisarmos a construção histórica da educação brasileira, é notório que desde o período colonial, ela se dedica a pequenos grupos privilegiados, constituídos a partir de suas características socioeconômicas, étnico-raciais, de gênero e religiosas, ou seja, os espaços educativos eram dedicados às pessoas que possuíam os pré-requisitos estabelecidos para sustentar as perspectivas econômicas e mercadológicas da nação.

Ainda que tais realidades não se apresentem convergentes com os fundamentos da educação, é fato, que é pelo capital, que é o *leitmotiv*² do neoliberalismo e por sua hegemonia que se movem as urgências sociais (GENTILI, 1996), por vezes, norteadas por escolhas convenientes e não essenciais. Com o passar dos anos, ainda que muito dessa realidade histórica se apresente indigesta, há o apontamento premente de que cada vez mais, se faz necessário a reconfiguração dos processos, de forma que as políticas públicas orientem propostas educacionais, com bases em currículos e metodologias eficientes que não legitimem as desigualdades de acesso e permanência nos espaços educacionais.

Neste sentido, o fazer pedagógico no espaço da escola formal dedicado à Educação Especial se apresenta exponencialmente mais imerso e interessado em

1 Mestra em Música pela Universidade Federal do São João Del-Rei - UFSJ, Licenciada em Música Faculdade de Música do Espírito Santo “Maurício de Oliveira” - FAMES e pós-graduada (Lato Sensu) em Educação Especial e Libras pelo CESAP. Atualmente é Professora Assistente da Fames e Presidente do Núcleo de Acessibilidade Educacional e Permanência – NAEP – da instituição. E-mail: ana.martins@fames.es.gov.br.

2 É um conceito musical criado por Richard Wagner e era um tema musical que representava um determinado personagem em suas óperas, ou seja, um motivo condutor do enredo.

dar forma (LARROSA, 2002, p. 135) aos estudantes, do que o de contribuir com sua formação. Para o autor, importa “pensar a formação sem ter uma ideia prescrita de seu desenvolvimento nem um modelo normativo de sua realização”, ou seja, não basta estar dentro de uma rotina e vivenciar os enquadramentos escolares, é preciso pensar em estudantes que “geram possibilidades de existir, criando suas respostas pelo dissenso, e não pela resposta decorada” (BIESTA, 2020, p. 17).

A concepção atual dos processos educacionais vivenciados na escola, vem sendo redefinida e suas bases são constituídas por uma educação moldada para ser um produto desvalorizado. Dessa forma, todo sistema fica enfraquecido, desconfigurado, pois esse remanejamento dos objetivos dos processos de ensino e dos processos de aprendizagem, cerceiam o direito do cidadão de experimentar a escola, como estudante.

No texto *Democracia e a Educação como direito* de Marilena Chauí (2021), a autora vinca que há no Brasil uma incompreensão desses processos e todas as relações com o Estado se pautam na ideia de que há um troca de direitos por serviços, mas ao ampliarmos esse quadro, há claramente um extremo desequilíbrio. Nota-se que, de um lado, há um Estado ineficiente em seu fazer educacional e, do outro lado, uma população que vivencia diariamente a precariedade desse serviço sendo prestado e que não aprendeu a reconhecer e exigir seus direitos. A educação não pode ser considerada passatempo, ela não preenche espaços, ela está fundamentada no exercício de ser “da cidadania e para a cidadania” (CHAUÍ, 2021), exatamente por essa razão possibilita novos caminhos para a sociedade como um todo.

Para essa construção, é fundamental que toda comunidade escolar esteja compreendendo, de fato, sua responsabilidade nesse exercício, pois não priorizar e valorizar a Educação Especial de forma séria, é estar fadado a comprometer o desenvolvimento de toda a sociedade. A fim de potencializar essa discussão, é necessário entender que o professor tem um papel determinante nos processos de ensino e processos de aprendizagem. Aqui não estabelecemos processos hierárquicos, pois a educação especial se faz no coletivo, mas ressaltamos que a condução das escolhas metodológicas pode inclusive, motivar o estudante a exercer de forma responsável o seu fazer estudante (LARROSA; RECHIA, 2018). Por esse motivo, dar foco à formação docente, seja ela inicial ou continuada, se faz em “fiel da balança” para que haja equilíbrio em todo o processo. Na formação docente; o reformular, o reorganizar, o repensar são contínuos, pois muitas vezes vai de encontro ao padrão identitário da inclusão.

Indiscutivelmente, é consenso que a escola é um espaço plural e, conseqüentemente, as salas de aula, espaços compostos por pessoas que possuem características e necessidades educacionais específicas, o que exige do docente

um refino em suas ações pedagógicas, de forma a respeitar e reconhecer as peculiaridades do ensinar e aprender, para que sejam apresentadas em realidades distintas, ações propositivas em suas tarefas educativas, a fim de que ganhos pedagógicos sejam reais aos estudantes.

EDUCAÇÃO MUSICAL E ESTUDANTES SURDOS: ABERTURAS AO NOVO

O estudante surdo no contexto escolar

Na tentativa de potencializar essa discussão, será feito um recorte nas práticas educacionais da Educação Especial, de forma que essa perspectiva textual se dará com foco na formação docente do futuro professor de Música, a fim de refletir sobre a eficiência de suas escolhas metodológicas para atuar com estudantes surdos no contexto escolar.

Nesse sentido, é importante esclarecermos quem é e quais as terminologias utilizadas em nosso país para nos referirmos ao sujeito-foco desta pesquisa:

[...] a terminologia adotada atualmente para se referir a essas pessoas é PESSOA COM DEFICIÊNCIA, justamente por considerar que a pessoa TEM uma deficiência e não é um deficiente ou PORTA uma deficiência, pois, em princípio, só portamos algo que podemos deixar de portar, porque portar é sinônimo de carregar. Uma pessoa com deficiência não carrega a deficiência, ela TEM uma deficiência (LOURO, 2013, p. 2, destaques da autora).

Podemos usar, também, neste caso específico o termo “pessoa surda ou, dependendo do caso, pessoa com deficiência auditiva. Quando se refere ao surdo, a palavra mudo não corresponde à realidade dessa pessoa. A rigor, diferencia-se entre deficiência auditiva parcial (quando há resíduo auditivo) e surdez (quando a deficiência auditiva é total)” (SASSAKI, 2003, p. 9).

Historicamente, a educação dos surdos no Brasil teve seu início, no período Imperial, na cidade do Rio de Janeiro, em 26 de setembro de 1854, durante a regência de Dom Pedro II. Foi construído o Imperial Instituto de Surdos-Mudos – atual Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES. O formato educacional da época para com as pessoas surdas, refletia o modelo europeu de ensino baseado no Congresso de Milão, os alunos eram retirados da convivência social e passavam a viver, dentro do Instituto integralmente, ali era seu local de estudo, de trabalho e de convívio social (MARTINS, SANTOS, 2022; ROCHA, 2010).

A narrativa histórica apresentada, vem sendo repensada e em muito já foi transformada. Com base em estudos aprofundados, desenvolvimento de novas tecnologias, adaptações nos serviços, adequação dos espaços, percepção social

reconhecida e principalmente, a compreensão da realidade das necessidades da pessoa surda nos mais diversos espaços da sociedade, é que hoje vivemos um novo tempo para a realidade escolar.

Enfatizamos aqui que, quando delimitamos a escola como espaço da atuação do futuro docente, percebemos que alguns estudos já vêm sendo desenvolvidos sobre: acessibilidade, implementação de novas políticas públicas e adaptações metodológicas educacionais. Tais melhorias, apontam para a garantia dos direitos educacionais do estudante surdo. Segundo Castro Júnior (2015, p.15), todo indivíduo surdo, inserido no processo educacional, apresenta-se diante de sua própria condição de estar no mundo, o que excluiria quaisquer distinções e rótulos que os caracterizem patologicamente. Por essa razão, a pessoa surda pode apresentar ganhos pedagógicos reais em quaisquer processos educacionais, inclusive no processo de ensino e no processo de aprendizagem de música no contexto escolar.

Ao analisarmos os documentos que norteiam o ensino de Música nas escolas, temos como referência a Lei Federal nº 11.769/2008 que estabelece o retorno e a sistematização nos processos educacionais de Música nas escolas, por essa razão se faz como um marco para esse exercício educacional. De acordo com a referida Lei, a Música se tornaria obrigatória como conteúdo do componente curricular Arte na Educação Básica em todo país, contudo, mais tarde, ela foi alterada pela Lei Federal n.º 13.278/2016, que inclui a articulação das diversas linguagens artísticas: teatro, dança, artes visuais e música fazendo parte do currículo educacional em todos os níveis da Educação Básica. Dessa forma, com base nesse pressuposto legislativo, essa prática deve abranger todos os sujeitos envolvidos nesse processo educacional, e ainda que claro, enfatizamos que o grupo de estudantes com deficiência deve vivenciar esse fazer na escola.

Portanto, assumirmos e reconhecermos respeitosamente, a existência da pessoa com deficiência na sociedade, passa por sabermos quem e quantos são. Dessa forma, segundo informações disponibilizadas no site do Governo Federal Brasileiro³, durante o Censo de 2010 (último até o momento realizado no Brasil, por consequência do período pandêmico) elaborado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o país possui cerca de 5% de sua população composta por cidadãos na condição da surdez nos mais variados graus, ou seja, com base neste último censo, são quase 10 milhões de brasileiros que vivem nesta condição.

Este fato nos motiva a repensar, refletir e questionar sobre em que condições e como as necessidades educacionais desses estudantes têm sido

3 Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/cidadania-e-justica/2016/09/apesar-de-avancos-surdos-ainda-enfrentam-barreiras-de-acessibilidade>. Acesso em: 13 jan. 2023.

atendidas. A pessoa surda precisa de processos músico-educacionais acessíveis a sua condição de ser, pois “[...] o ‘não-ouvir’ numa realidade como a nossa, essencialmente auditiva e oral, representa um problema complicado, tanto do ponto de vista social quanto do cultural ou pedagógico” (LOURO, 2012, p. 178).

E isso, aplica-se aqui, particularmente, no que se refere ao ensino da disciplina de Música nas escolas.

Pergunta-se: (h)ouve mudança da educação musical nas escolas?

Durante minha graduação, a estrutura curricular do curso de Licenciatura em Música, já inseria no processo formativo as disciplinas de Libras, por exigência legal da Lei nº 10.436/02 e Educação Inclusiva, correlacionadas diretamente com a Educação Especial. Libras teve 60h (sessenta horas) de carga horária e seu objetivo era apresentar os aspectos comunicacionais e a sinalização da língua, na disciplina de Educação Inclusiva, foram 30h (trinta horas) de uma construção teórica sobre os processos e as leis para o exercício educacional, ou seja, ao todo vivenciei 90h (noventa horas) dedicadas a construir uma prática educativa coerente com a realidade plural da nossa sociedade. Em vista disso, é necessário repensar o ensino musical adaptado às necessidades de cada indivíduo. Cabe nesse caso a máxima de Aristóteles (2001) se tratarmos pessoas diferentes como iguais, isso caracteriza-se injustiça. Nessa lógica a escola que trabalha somente sob a perspectiva de homogeneidade, pode trazer práticas excludentes para essas pessoas que são público-alvo da Educação Especial - PAEE. Dessa forma, é preciso repensar os processos educacionais. Louro nos alerta que

[a] deficiência auditiva representa um contingente substancial dos diagnósticos com os quais os professores terão contato em sala de aula. Entendê-la e reconhecê-la são passos primordiais para que se otimize o rendimento do aluno que a apresente, diminuindo, assim, as dificuldades que este enfrentará numa sala composta por alunos com e sem deficiência (LOURO, 2012, p. 169).

A escola é um espaço plural, onde cada indivíduo precisa ser observado como único, para que de fato os processos de ensinar e aprender sejam completos e coerentes com as suas necessidades.

Cada pessoa é única, com características físicas, mentais, sensoriais afetivas e cognitivas diferenciadas. Portanto, há necessidade de se respeitar e valorizar a diversidade e a singularidade de cada ser humano. Cai o “mito” da constituição de uma turma homogênea e surge o desafio de uma “práxis” pedagógica que respeite e considere as diferenças. (LOURO, 2015, p 34).

Na Educação Especial, essa questão é ainda mais intensificada, pois como exposto, o discurso é real, mas a prática por vezes está dissociada dessa

realidade. Mesmo que pareça dicotômico, as escolas, muitas vezes, trabalham sob a perspectiva da excludência tentando “facilitar” a vida desse estudante, ou seja, “não se trata de facilitar as aprendizagens dos alunos; pelo contrário, o trabalho docente consiste em lançar desafios e trabalhar com as resistências que os alunos vão encontrar em suas vidas” (BIESTA, 2020, p. 17).

Com intuito de vivenciar uma Educação Musical na perspectiva da Educação Especial, de forma efetiva, é preciso compreender todo o processo educacional como emancipador, desde a formação inicial dos professores à formação continuada exigida em seu fazer. A docência precisa estar pautada nos ganhos legais já garantidos, nas proposições das políticas públicas trazidas à sociedade e na própria cultura do estudante PAEE que vem sendo reconhecida e exige ações intencionais como resposta.

A Educação Especial é uma “modalidade [que] tem características próprias, uma vez que não substitui o ensino fundamental e médio, mas deve complementá-los transversalmente” (GARCIA, 2013, p. 109), ou seja, age dialogando com todo o exercício educacional que se faz nas escolas.

A EDUCAÇÃO MUSICAL ESPECIAL NA ESCOLA

A Música enquanto disciplina é bem diferente da sua realidade artística, mas dentro do senso comum ela é vista somente como recreativa ou um elemento que traz bem-estar ao estudante. É grande o número de pessoas que diz que a

[...] “música faz bem porque acalma”, ou “porque ajuda no desenvolvimento da criança”, mas sem explicar como e por quê. Nesse caso percebe-se a falta de informação e aprofundamento no assunto por parte das instituições, quanto aos benefícios que a música traz para o desenvolvimento psicomotor, cognitivo, social e mental da pessoa com deficiência. Apesar disso, foi notado que a maioria dessas instituições soube explicar os benefícios que a prática musical traz para as pessoas atendidas, mesmo sem saber explicitar as razões da importância da música para o público atendido elas percebem que este se beneficia dessa prática (VIANA, 2013, p. 3503).

O que justifica um processo formativo que aponte para experiência educacional e não somente para informação. Criar processos de aprendizagem significativa, a fim de que possamos ser “transformados por tais experiências, de um dia para o outro ou no transcurso do tempo” (HEIDEGGER, 1987, p. 143, tradução nossa).

O exercício da prática efetiva da Lei nº 13.278/16, representa um expressivo avanço para os estudantes do país, pois ainda que evidente, vale vincar que tal prerrogativa confere essas garantias aos estudantes surdos, pois entendemos a importância do fazer musical na construção do ser, além dos benefícios que a música empenha para a potencialização do desenvolvimento

dos sujeitos, tais como: desenvolvimento de sistemas cerebrais (ILARI, 2003), ampliação de conexões, da plasticidade cerebral, e de habilidades emocionais, motoras, sensoriais e culturais (MUSZKAT, 2012). Hagiara-Cervellini (2003) e Louro (2016) corroboram com a importância do fazer musical afirmando que as experiências com o material sonoro, são fundamentais para a construção da formação do sujeito e para o desenvolvimento de sua sensibilidade para a vida, ou seja, os ganhos a partir do ensino e aprendizagem da música são reais, mas é importante destacar que esse fazer musical precisa estimular a criatividade e potencializar as habilidades desses estudantes a partir de proposições assertivas que criem relação com o fazer transformador e simbólico da música.

Compreendendo as especificidades desde fazer musical, tendo ciência das técnicas e das ferramentas necessárias para potencialização do desenvolvimento da música, aqui denominamos esse exercício adaptado como Educação Musical Especial (MORALES; BELLOCHIO, 2009), que vê o estudante por meio de uma lente sensível, oportunizando experiências sonoras que o motivam a aprender.

Não há um caminho estabelecido, não há um único melhor caminho. Há caminhos (VYGOTSKY, 1989), pois pessoas distintas, precisam de caminhos metodológicos distintos. Deste modo, cabe ao professor ser capaz de fazer as melhores escolhas a fim de contribuir com a construção desse saber. Compreendendo que música se faz com a organização de sons e o som é uma onda mecânica que se move, que vibra, as experiências sonoras dos estudantes surdos precisam ser propositivas nesse embasamento. Desta feita, seu fazer musical se dá na possibilidade da experiência, no movimento, nos processos táteis, vibráteis e visuais, na criatividade e na liberdade de “manusear” o material rítmico-sonoro, onde o exercício musical dos estudantes é apreciado com atenção e sensibilidade. Aqui fazemos um recorte para o estudante surdo, mas essa vivência é possível e benéfica a todo coletivo escolar, ou seja, com base em Larrosa e Rechia (2018) o processo de Educação Musical Especial precisa ser generoso e propiciar uma engrenagem que gere força e respostas nesse exercício.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da observação da realidade da vivência e do contexto escolar, é possível dizer que existe a necessidade urgente de repensar, reformular e adequar a formação do professor de música para atender o atual contexto das escolas regulares, sob a ótica da acessibilidade e da inclusão educacional necessárias à pessoa que demande de especificidades no processo de ensino para se alcançar a aprendizagem, uma vez que as salas de aulas são espaços heterogêneos.

Embora para o senso comum o estudante surdo seja inábil para experienciar o fazer musical, por não ouvir, compreendemos que uma prática educacional

musical adaptada à realidade da sala de aula, mude essa constatação, mas é necessário reorganizar e ressignificar a formação do futuro docente de Música para atuar nas escolas de ensino regular. Problematisa-se, aqui, portanto, uma séria revisão da carga horária destinada a tais temáticas durante a graduação.

Por isso, nossa compreensão é que nas Licenciaturas em Música é que se faz a construção inicial do fazer pedagógico, e este fazer, precisa ser construído a partir de convicções potencializadoras para o desenvolvimento integral de todos os estudantes, provendo articulação entre os diversos fazeres musicais a fim de equilibrar as propostas metodológicas com um fazer musical eficiente, justo e não somente audível.

REFERÊNCIAS

ABRAMO, Joseph. **Disability in the classroom: current trends and impacts on music education.** Music Educators Journal, vol. 99, n. 1, p. 39-45, 2012. Disponível em: Disability in the Classroom: Current Trends and Impacts on Music Education - Joseph Abramo, 2012 (sagepub.com) Acesso em: 02 fev. 2023.

ARISTÓTELES. Ética a **Nicômaco**. Trad. de Mário Gomes Kury. 4. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

BIESTA, Gert J. J. **A (re)descoberta do ensino.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil:** promulgada em 5 de outubro de 1988. 4. ed. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 08 ago. 2022.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez., 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 08 ago. 2022.

_____. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília: Presidência da República, 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em: 29 set. 2022.

_____. **Lei n.º 11.769, de 18 de agosto de 2008.** Altera a Lei n.º 9.394 de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Diário Oficial da União, Brasília, 19 ago. 2008, seção 1, p.1. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/lei/L11769.htm. Acesso em: 06 jan. 2022.

BRASIL. **Lei n.º 13.278, de 02 de maio de 2016.** Altera o § 6º do Art.º 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/113278.htm. Acesso em: 06 jan. 2022.

CASTRO Júnior, Glaucio. **Cultura surda e identidade**: estratégias de empoderamento na constituição do sujeito surdo. In: ALMEIDA, WG., org. Educação de surdos: formação, estratégias e prática docente [online]. Ilhéus, BA: Editus, 2015, pp. 11-26. ISBN 978-85-7455-445-7.

CHAUÍ, Marilena. Democracia e a educação como direito. In: LIMA, I. R. **A Terra é Redonda**. São Paulo. 2021. Disponível em: https://aterraeredonda.com.br/democracia-e-a-educacao-como-direito/?utm_term=2021-09-05&-doing_wp_cron=1630873023.0305140018463134765625. Acesso em: 30 set. 2022.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. **Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil**. Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro, 18 (52), 101-239, s.d. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782013000100007>. Acesso em 17/07/2023.

GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, Tomaz T. da; GENTILI, Pablo. (Orgs.). **Escola S.A.**: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília, DF: CNTE, 1996. p. 9-49.

HAGUIARA-CERVELLINI, Nadir. **A musicalidade do surdo**: representação e estigma. São Paulo: Plexus Editora, 2003.

HEIDEGGER, Martin. La esencia del habla. In: De camino al habla. Barcelona: Ediciones del Serbal, 1987.

ILARI, Beatriz. A música e o cérebro: algumas implicações do neurodesenvolvimento para a educação musical. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 9, p. 7-16, set. 2003.

LARROSA, Jorge; RECHIA, Karen. **P de professor**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018.

_____. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Rev. Bras. Educ. [online]. 2002, n.19. ISSN 1413-2478. Disponível em: SciELO - Brasil - Notas sobre a experiência e o saber de experiência Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Acesso em: 17 jun. 2023.

LOURO, Viviane dos Santos. **Educação musical e deficiência**: propostas pedagógicas. 1.ed. v. 1. São Paulo: Studio dois, 2006.

_____. **Fundamentos da aprendizagem musical da pessoa com deficiência**. v. 1. 1. ed. São Paulo: Editora Som, 2012.

_____. **Educação musical e deficiência**: quebrando os preconceitos. Disponível em: https://musicaeinclusao.files.wordpress.com/2013/06/educacao_musical_e_deficiencia_quebrando_os_preconceitos.pdf. Acesso em: 29 dez. 2022.

_____. **Educação Musical Inclusiva**: Desafios e reflexões. In: Música e Educação-séries diálogos com o som. Orgs. Helena Lopes da Silva e José Antônio Baêta Zille. Minas Gerais: Editora Barbacena, 2015.

MARTINS, Ana Carolina dos Santos; SANTOS, Ana Roseli Paes dos. **Eu**

ouço música com o meu corpo todo e você?. In: Encontro sobre Música e Inclusão, 9., 2022, Natal/RN, Anais eletrônicos [...]. Natal/RN: EMUFRN, 2022. Tema: Conectando conhecimento e boas práticas em Inclusão e Acessibilidade. p. 32–43. Disponível em: <https://ojs.musica.ufrn.br/emi>. Acesso em: 17 de jun. 2023.

MORALES, Daniela dos S.; BELLOCHIO, Cláudia R. A educação musical especial em produções dos Encontros Nacionais da ABEM. In: **CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, XVIII, e 15º SIMPÓSIO PARANAENSE DE EDUCAÇÃO MUSICAL**, Londrina, 6 a 9 de outubro de 2009. Anais... Londrina: ABEM, 2009. p. 114-126.

MUSZKAT, Mauro. **Música, neurociência e desenvolvimento humano**. In: JORDÃO *et al.* (org.). **A música na escola**. São Paulo: Alucci & Associados Comunicações, 2012.

ROCHA, Solange Maria da. **Memória e história: a indagação de Esmeralda**. Petrópolis: Arara Azul, 2010.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Terminologia sobre deficiência na era da inclusão. In: VIVARTA, Veet (Coord.). **Mídia e deficiência**. Brasília: Andí/Fundação Banco do Brasil, 2003.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores e Associados, 2007.

VIANA, Ana Célia de Lima. A formação do educador musical e sua atuação junto a alunos público alvo educação musical especial. In: **CONGRESSO BRASILEIRO MULTIDISCIPLINAR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, VII e VIII ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL**, Londrina, 05 a 07 de novembro de 2013. Anais... Londrina: UEL. p. 3500-3507.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, p. 191, 1989.

CAPÍTULO 9

PRÁTICAS EDUCATIVAS NA PERSPECTIVA FREIRIANA: CONTRIBUIÇÕES PARA A CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA DOS SUJEITOS DA EJA

Daniela Mendonça Delucas¹

Aline de Menezes Bregonci²

INTRODUÇÃO

Eu era revoltada, não acreditava em ninguém. Odiava os políticos e os patrões, porque o meu sonho era escrever e o pobre não pode ter ideal nobre. Eu sabia que ia angariar inimigos, porque ninguém está habituado a esse tipo de leitura. Seja o que Deus quiser. Eu escrevi a realidade. (CAROLINA MARIA DE JESUS, 1960, p. 194).

Mulher, mãe solo, pobre, migrante, trabalhadora informal, provedora da família, com pouca escolaridade e moradora de favela; Carolina Maria de Jesus, por meio de sua escrita autobiográfica, questiona o lugar social pré-determinado do negro na sociedade brasileira. Não obstante, autodidata, leitora, poetisa, multifacetada, complexa, autêntica, humana, anti-hegemônica, Carolina traz visibilidade e demanda espaço à produção cultural negra, no campo literário brasileiro (ocidentalizado, colonial, patriarcal e classista). A escrita viabiliza “[...] a autorrepresentação e semantiza um outro movimento que abriga todas as nossas lutas. Toma-se o lugar da escrita, como direito, assim como se torna o lugar da vida” (EVARISTO, 2010, p. 14).

Sublinhamos que a escrita autobiográfica de Carolina Maria de Jesus dialoga com o nosso contexto nacional, uma vez que a escrita é ferramenta de denúncia, de resistência, de enfrentamento, de autoafirmação e de negação às condições pré-fixadas para os mais empobrecidos. Ler e escrever, por conseguinte,

1 Licenciada em Letras e mestrado em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores (PPGEEDUC-UFES). Supervisora Escolar (SEDU-SRE Guaçuí/ES). E-mail: profdanimendelucas@hotmail.com.

2 Licenciada e bacharel em História pela UFES, mestrado e doutorado em Educação pelo PPGE-UFES. Professora Adjunta II da UFES. Professora Permanente do PPGEEDUC-UFES. E-mail: alinebregonci@hotmail.com.

são práticas elementares à libertação das variadas formas de exclusão e de opressão sofridas por jovens e adultos estudantes trabalhadores, de camadas populares; por meio das quais deixam de ser objeto de discurso “do outro” e tornam-se autores-narradores de sua própria história.

“De alguma maneira, porém, podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de reescrevê-lo, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente” (FREIRE, 1989, p. 13). Sob a perspectiva freiriana, compreendemos a escrita enquanto ato criador de conhecimento e político; por meio do qual, o homem (ser *no* e *com* o mundo) é capaz de expressar a sua linguagem, de escrever a sua própria trajetória e de transformar suas condições subjetivas e objetivas de vida.

Freire (1989) em seu livro *A importância do ato de ler* sinaliza que “a alfabetização é a criação ou a montagem da expressão escrita da expressão oral” (FREIRE, 1989, p. 11). Por meio de um movimento vivo, dinâmico e problematizador, o homem torna-se sujeito criador de sua “palavramundo”, compreende texto e contexto, numa relação dialógica, dialética entre realidade e linguagem. Ler e escrever o mundo favorecem sua percepção crítica, sua interpretação, sua “re-leitura” e sua “re-escrita” (FREIRE, 1989).

Continuadamente, importa destacar que, as práticas de leitura e de escrita, sob a perspectiva progressista, opõem-se ao “trabalho mecânico de memorização dos ‘ba-be bi-bo-bu’, dos ‘la-le-li-lo-lu’”. Daí que não pudesse reduzir a alfabetização ao ensino puro da palavra, das sílabas ou das letras” (FREIRE, 1989, p. 14). O domínio da leitura e da escrita, para além da codificação e da decodificação, favorece a autodefinição dos sujeitos, o pensar certo, a emancipação humana, a autonomia dos educandos, a participação e a responsabilidade social e política.

Nesse sentido, por meio de um diálogo crítico-dialético-problematizador, os oprimidos são capazes de reconhecerem-se como homens na sua vocação ontológica e histórica para Ser Mais, bem como lutarem pela sua libertação. O caminho, pois, para a superação das condições concretas de exploração é uma pedagogia humanizadora “[...] em que a liderança revolucionária, em lugar de se sobrepor aos oprimidos e continuar mantendo-os como quase ‘coisas’, com eles estabelece uma relação dialógica permanente” (FREIRE, 1987, p. 35).

COM PAULO FREIRE: DE SITUAÇÕES-LIMITE A INÉDITOS VIÁVEIS

Práticas educativas alicerçadas em doação de saberes, informações, slogans, comunicados, memorização de técnicas e de conteúdos narrados; alheias à práxis e às condições existenciais dos estudantes, constituem, na concepção freiriana, a educação bancária, “[...] em que a única margem de ação que se

oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los” (FREIRE, 1987, p. 37).

Reflexivamente, a educação libertadora-problematizadora, defendida por Freire (1987) se faz com intencionalidade, em que educador e educandos, dialógica e dialeticamente, são sujeitos de desvelamento crítico da realidade e, *a posteriori*, de sua transformação. Práticas progressistas, consideram a inconclusão humana, são mediatizadas pelo mundo, orientam-se na direção do pensar autêntico, da consciência, da intercomunicação e da humanização docente-discente (FREIRE, 1987). Dessa forma,

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, mitificante. É práxis, que implica na ação e na reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo (FREIRE, 1987, p. 43).

Práticas pedagógicas assentadas na relação horizontal dialógica, de simpatia e de confiança mútuas, entre educador-educandos (comprometidas com a libertação) problematizam e criticizam a realidade, bem como estimulam a criatividade, a ação reflexão sobre as “situações-limite”, a tomada de consciência, a vocação ontológica humana para “Ser Mais” e a denúncia verdadeira comprometida com a transformação social (FREIRE, 1987).

Na perspectiva freiriana, práticas pedagógicas progressistas são um que-fazer humano (educativo e político) cujo ponto de partida consiste no conhecimento crítico-dialógico problematizador da realidade concreta dos educandos, de suas aspirações, dúvidas, ideias, valores, concepções (de si, do mundo e dos outros), saberes e experiências. É a partir, por conseguinte, das condições existenciais dos educandos que se torna possível organizar o conteúdo pragmático da educação. Assim,

É na realidade mediatizadora, na consciência que dela tenhamos educadores e povo, que iremos buscar o conteúdo programático da educação. O momento deste buscar é o que inaugura o diálogo da educação como prática da liberdade. É o momento em que se realiza a investigação do que chamamos de universo temático do povo ou o conjunto de seus temas geradores (FREIRE, 1987, p. 49).

Nesse sentido, uma educação dialógica-dialética, enquanto um que-fazer educativo permanente, parte da investigação temática – da observação e da escuta ativa acerca das situações concretas e de contradições imbricadas na realidade existencial dos educandos, a partir das quais, organizam-se os conteúdos programáticos da ação educativa. Esclarece-se que o ponto de partida tange a temas de caráter universal (a exemplo: a opressão desumanizante) e, *a posteriori*,

continentais, regionais e específicas. O conjunto de temas geradores constitui o “universo temático” da época (FREIRE, 1987).

Ocorre que, na prática problematizadora-dialógica, esses conteúdos – jamais, “doados/depositados/impostos” – são planejados segundo os anseios, as esperanças, as visões de mundo, os interesses, as contradições, as expectativas e as necessidades reais dos educandos; por essa razão é que se tornam temáticas significativas para esses sujeitos investigadores. “Numa visão libertadora, não mais ‘bancária’ da educação, o seu conteúdo programático já não involucra finalidades a serem impostas ao povo, mas, pelo contrário, porque parte e nasce dele, em diálogo com os educadores, reflete seus anseios e esperanças” (FREIRE, 1987, p. 56). Logo,

[...] por que não discutir com os educandos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos? Por que não aproveitar a experiência que têm os educandos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem-estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem à saúde das gentes? Por que não há lixões no coração dos bairros ricos e mesmo puramente remediados dos centros urbanos? (FREIRE, 1996, p. 30).

É na realidade existencial e permanente dos educandos que os “temas geradores” são captados pelo educador progressista e devolvidos aos sujeitos aprendizes, enquanto problemas para reflexão crítica e análises plurais conjuntas – ação viabilizada pela dialogicidade. Educador-educandos tornam-se “investigadores” de situações concretas (objetos cognoscíveis), sobre as quais, refletem, dialogam e descodificam, pois, a realidade captada. Porque sujeitos históricos, que não são, mas que estão sendo, as respectivas situações ensejam noutros novos temas, num “leque temático” (FREIRE, 1987, p. 58). Isso posto,

Os temas, em verdade, existem nos homens, em suas relações com o mundo, referidos a fatos concretos. A investigação temática se faz, assim, um esforço comum de consciência da realidade e de autoconsciência, que a inscreve como ponto de partida do processo educativo, ou a ação cultural de caráter libertador (FREIRE, 1987, p. 58).

Captar, problematizar, refletir sobre a situacionalidade concreta é um pensar sobre a própria condição de existir, sobre a relação histórica e dialética homem-mundo; ações que, sob a concepção problematizadora da educação, se tornam momentos de um mesmo processo de investigação do pensar. “Quanto mais investigo o pensar do povo com ele, tanto mais nos educamos juntos. Quanto mais nos educamos, tanto mais continuamos investigando” (FREIRE, 1987, p. 62).

Toda investigação temática de caráter conscientizador se faz pedagógica e toda autêntica educação se faz investigação do pensar (FREIRE, 1987).

Portanto, é imperativa uma metodologia dialógica, problematizadora e conscientizadora que possibilite aos indivíduos, imbricados no processo, uma análise reflexiva acerca de sua dimensão significativo-existencial. Essa relação dialógica-comunicativa, entre educador educandos, a partir de temas geradores “[...] insere ou começa a inserir os homens numa forma crítica de pensarem seu mundo” (FREIRE, 1987, p. 61).

O caminho metodológico embasado no processo de ensino e aprendizagem, a partir de temas geradores sugere uma prática ativa, contextualizada e problematizadora, bem como recusa ações educativas antidialógicas, estáticas e mecanicistas. Por esse motivo, “[...] é que a investigação se fará tão mais pedagógica quanto mais crítica e tão mais crítica quanto, deixando de perder-se nos esquemas estreitos das visões parciais, ‘focalistas’ da realidade, se fixe na compreensão da totalidade (FREIRE, 1987, p. 64, grifo do autor).

O conteúdo programático da educação libertadora se constitui segundo a visão de mundo, aspirações e esperanças do educando. De acordo com Freire (1987) aproximar-se da realidade concreta e de suas contradições, para então desvelá-la, configura um método correto, subjacente a um quefazer educativo crítico, uma ação cultural com vistas ao pensar certo. O autor utiliza de dois conceitos para fundamentar o trabalho com temas geradores, quais sejam: codificação e decodificação (FREIRE, 1987).

O primeiro diz respeito a captação de “situações-limite” (problemas concretos subjacentes à realidade existencial dos aprendizes) por meio de uma comunicação verdadeira (intercomunicação) entre os sujeitos “investigadores” envolvidos no processo: educador-educandos. O segundo, enquanto objeto cognoscente, problematiza dialogicamente a realidade codificada, para então, analisá-la, de modo crítico, e desvelá-la. Ambos (codificação e descodificação) constituem ações planejadas e realizadas por/com os estudantes populares. Os conteúdos programáticos, pois, dessa ação educativa não resultam de propostas verticalizadas (FREIRE, 2000).

A partir das concepções pedagógicas e metodológica freirianas, é possível perceber que o início da ação educativa libertadora se assenta na dialogicidade, por meio da qual é possível perceber as necessidades sentidas dos educandos e, consecutivamente, elaborar o conteúdo programático da educação. Sinaliza-se, nesse momento, a figura imprescindível do educador progressista, cuja prática educativo-crítica constitui ação de ensinar-aprender conjunta aos educandos. A “do-discência” é, pois, um ciclo gnosiológico em que “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 2000, p. 14).

Reflexivamente, o educador crítico-progressista, além de estabelecer uma relação dialógica-dialética entre os saberes curriculares fundamentais

aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos; rompe com o “saber compartimentalizado” dos conteúdos escolares. Nesse ínterim, sua prática docente corrobora com o rompimento dos obstáculos à humanização dos educandos, bem como contribui com sua formação moral. “Educar é substantivamente formar” (FREIRE, 2000, p. 16).

Nessa perspectiva, especialmente, na educação destinada a jovens e a adultos, perguntar-lhes, por exemplo, se “Ada deu o dedo ao urubu” constitui uma prática bancária, antagônica à capacidade crítica dos educandos de reflexão, de insubmissão à passividade e de “curiosidade epistemológica”. Pensar certo, com vistas à emancipação humana, demanda profundidade e não superficialidade na compreensão e na interpretação dos fatos (FREIRE, 2000). Dessa maneira,

É isto que eu chamo de ‘castração da curiosidade’. O que está acontecendo é um movimento unilinear, vai de cá pra lá e acabou, não há volta, e nem sequer há uma demanda; o educador, de modo geral, já traz a resposta sem se lhe terem perguntado nada! (FREIRE, p. 1998, p. 24).

Práticas pedagógicas progressistas, alicerçadas no diálogo crítico e na problematização, superam essa lógica diretiva da educação. O conhecimento só é possível quando se inicia na pergunta, uma vez que respostas dadas não configuram formação humana. Nesse sentido, *o que, como, por que, pra que* conhecer, são pressupostos que viabilizam a expressão de homens e mulheres acerca de suas condições existenciais, inquietações, necessidades e interesses. Educar numa dimensão humanizadora, posiciona os educandos enquanto sujeitos protagonistas do processo de aprender-ensinar-pesquisar (FREIRE, p. 1998).

A proposta pedagógica freiriana, na perspectiva da humanização, sugere, por conseguinte, práticas educativas em que educador e educandos, por meio do diálogo crítico-problematizador, conheçam, reflitam e ajam sobre a realidade de opressão e de exploração desumanizante que os “coisificam”. Desse modo, docente e aprendiz “[...] assumem-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos” (FREIRE, 1996, p. 41). Nesse sentido, práticas progressistas fundamentam-se, “[...] numa relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade. Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só o diálogo comunica” (FREIRE, 1987, p. 87).

Outrossim, além de crítico-dialógica, a prática educativa progressista é uma experiência amorosa. A amorosidade, na perspectiva freiriana, não diz respeito a ato de caridade, mas à compreensão do amor enquanto intercomunicação íntima de duas consciências que se relacionam e que se respeitam. A prática pedagógica amorosa, pois, alude ao respeito à dignidade, à identidade e à autonomia dos educandos, à diversidade, às diferenças. Nesse sentido,

Qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar. A boniteza de ser gente se acha, entre outras coisas, nessa possibilidade e nesse dever de brigar. Saber que devo respeito à autonomia e à identidade do educando exige de mim uma prática em tudo coerente com este saber (FREIRE, 1996, p. 25).

Além do que, a competência técnica, o rigor científico e a retidão ética orientam a prática educativa progressista e dialogam com a afetividade, indispensável às relações docente-discentes. Querer bem aos educandos e à própria prática educativa não contraria a cognoscibilidade. De acordo com o pensamento freiriano, autoridade e amorosidade são compromissos indissociáveis com os educandos, numa prática específica do ser humano, respeitada a ética do quefazer de professor progressista (FREIRE, 1996). Isso posto,

É que lido com gente. Lido, por isso mesmo, independentemente do discurso ideológico negador dos sonhos e das utopias, com os sonhos, as esperanças tímidas, às vezes, mas às vezes, fortes, dos educandos. Se não posso, de um lado, estimular os sonhos impossíveis, não devo, de outro, negar a quem sonha o direito de sonhar. Lido com gente e não com coisas. E porque lido com gente, não posso, por mais que, inclusive, me dê prazer entregar-me à reflexão teórica e crítica em torno da própria prática docente e discente, recusar a minha atenção dedicada e amorosa à problemática mais pessoal deste ou daquele aluno ou aluna (FREIRE, 1996, p. 55).

Especialmente, no contexto da EJA, as práticas educativas, com vistas à emancipação humana, demandam a valorização das especificidades, dos saberes de mundo, das experiências, dos interesses, das culturas e da realidade existencial dos jovens e adultos educandos. Emancipação, na concepção de Freire (1987), diz respeito a um fazer cotidiano, histórico, dialógico e dialético, permeado por sonhos, utopias, desafios e possibilidades que precedem o conteúdo programático.

Na EJA, os jovens e adultos não ou pouco escolarizados; são sujeitos históricos, sociais, culturais, inconclusos, de ação-reflexão, criação-reconstrução, dotados de experiências e de saberes produzidos e acumulados, ao longo da vida. Por essa razão, necessitam da educação escolar para desenvolverem suas potencialidades, bem como para produzirem novos saberes. Freire (1987, p. 20) sinaliza que “[...] toda prática educativa tem como objetivo ir além de onde se está”.

Para além da escolarização de jovens e adultos, das propostas curriculares e dos conteúdos programáticos, as práticas pedagógicas na EJA, na perspectiva freiriana, constituem reflexão-ação permanente de educador-educandos, que se humanizam e humanizam o mundo. Em outros termos: “[...] é a consciência reflexiva da cultura, a reconstrução crítica do mundo humano, a abertura de novos caminhos, o projeto histórico de um mundo comum, a bravura de dizer a

sua palavra” (FREIRE, 1987, p. 12). Segundo o autor,

É preciso que saibamos que, sem certas qualidades ou virtudes como amorosidade, respeito aos outros, tolerância, humildade, gosto pela alegria, gosto pela vida, abertura ao novo, disponibilidade à mudança, persistência na luta, recusa aos fatalismos, identificação com a esperança, abertura à justiça, não é possível a prática pedagógico-progressista, que não se faz apenas com ciência técnica (FREIRE, 1996, p. 51).

Faz-se necessária, portanto, a seguinte reflexão: “[...] como reforçar as vozes desses sujeitos que clamam contra as desigualdades sociais; que não conseguem permanecer na escola, ou, que mesmo permanecendo (em razão do sistema excludente e opressor) não aprendem a ler e a escrever? Após trajetórias desumanizadas e o retorno aos bancos escolares, por meio da EJA, por que persiste essa realidade e a quem compete a resolução desse problema?

Ensinar a ler e a escrever sujeitos de direitos interditados historicamente implica, ainda, lidar com valores, com diversidade cultural, com questões étnicas, de raça, de gênero, ecológicas, profissionais, religiosas, linguísticas, haja vista que nenhuma aprendizagem acontece se destituída de sentido ético, humano e solidário. De que adianta saber ler e escrever, segundo os moldes da sociedade grafocêntrica, se esses homens e essas mulheres da EJA são privados de lerem o seu mundo e de dizerem a sua palavra, à maneira de Paulo Freire? (PAIVA, 2009).

As práticas de leitura e da escrita precisam ser viabilizadas para que jovens e adultos estudantes-trabalhadores da EJA sejam capazes de pensar criticamente as questões subjacentes à sua realidade de opressão e à possibilidade de transformação social. Desse modo, questionamos “[...] ler e escrever com as tintas da intolerância ou para o registro de uma história mais ética e solidária? Ensinaremos as pessoas a ler e a escrever para enunciar que sociedade, que projeto de futuro?” (PAIVA, 2009, p. 33).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ler e escrever com autonomia e consciência crítica são pré-requisitos para a emancipação humana, bem como para a interação social. Sabidamente, se defendemos a formação de leitores e de escritores autônomos, são indispensáveis “quefazeres” progressistas, dialógicos e humanistas. Nessa perspectiva, a autêntica ação-reflexão e a relação educador-educandos são prerrogativas centrais à educação libertadora.

Efetivamente, imersos em uma sociedade fragmentada, ditada pelos interesses do capital e das classes dominantes, é fundamental reconhecermos a educação enquanto instrumento de produção de conhecimento e de busca, amorosa e ética, pela transformação-reinvenção da realidade. Por meio da práxis humana

autêntica, ou ainda, da palavra verdadeira, torna-se possível a emancipação social e a libertação das camadas populares, da sua condição de silenciamento e de opressão.

De acordo com Freire (1996, p. 14) “[...] somos seres condicionados, mas não determinados. [...] a História é tempo de possibilidade e não de determinismo, [...] o futuro, permita-se-me reiterar, é problemático e não inexorável”. Nesse sentido, enquanto educadoras progressistas, posicionamo-nos contrárias à ideologia fatalista e à sua vontade imobilizadora. Reconhecemo-nos presenças *no e com* o mundo, capazes de intervir, por meio da práxis verdadeira, em favor da transformação social. Diante do contexto de destruição, resistir com esperança é preciso, uma vez que “[...] resistências - a orgânica e/ou cultural - são manhas necessárias à sobrevivência física e cultural dos oprimidos” (FREIRE, 1996, p. 87).

Nesse momento histórico de “pós-pandemia”, enquanto sujeitos conscientes e conscientes de nosso inacabamento, inserimo-nos num constante processo de busca esperançosa, em defesa da educação pública, gratuita, laica e de qualidade. Sobretudo, por meio do trabalho coletivo, interdisciplinar, responsável, ético, dialógico e amoroso, persistiremos na luta, especialmente com e pela EJA. Ainda que o contexto seja de retrocesso e de obscurantismo político, cremos que mudar é difícil, mas é possível (FREIRE, 2002). Conscientes de que “[...] a educação sozinha, porém, não faz a transformação do mundo, mas essa a implica” (FREIRE, 1997, p. 16); reafirmamo-nos, por meio de práticas pedagógicas democráticas, comprometidas com a autêntica causa da libertação de oprimidos e de oprimidas.

REFERÊNCIAS

EVARISTO, Conceição. Literatura negra: uma voz quilombola na literatura brasileira. In: PEREIRA, Edimilson de Almeida (Org.). **Um tigre na floresta de signos**: estudos sobre poesia e demandas sociais no Brasil. Belo Horizonte: Mazza, 2010, p. 132-142.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se complementam. São Paulo: Autores Associados; Cortez, 1989. (Coleção polêmicas do nosso tempo; v. 4).

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

_____. **Pedagogia da esperança**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

_____. **Pedagogia da indignação**: Cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. v. 4.

____. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998-2014.

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo**: diário de uma favelada. São Paulo: Francisco Alves, 1960.

PAIVA, Jane. A construção coletiva da política de educação de jovens e adultos no Brasil. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 82, p. 59-71, nov. 2009.

CAPÍTULO 10

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL: DESAFIOS PARA A DOCÊNCIA E PARA O CURRÍCULO

Erineu Foerste¹

Adriano Ramos de Souza²

Eduardo Carlos Souza Cunha³

Eucinéia Regina Müller⁴

INTRODUÇÃO

Este texto opera o debate da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil a partir de pressupostos históricos, políticos, sociais e econômicos e sua reverberação e influência para o currículo. Ressaltamos que a EJA é uma modalidade de ensino que possibilita aos educandos, a possibilidade de superarem os ditames e as contradições impostas por uma sociedade hegemônica, excludente e firmada solidamente em bases capitalistas e neoliberais.

Nesse viés, é essencial, vislumbrar os desafios que se impõem a esta modalidade visto que vivemos em um momento importante de lutas e resistências, onde a implementação de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) pode trazer o seu apagamento gradativo, bem como, o fechamento de turnos e de turmas da EJA, reforçando assim, o projeto neoliberal elaborado pelas instituições hegemônicas. Assim, é de fundamental importância tecermos problematizações sobre a EJA e suas imbricações e desdobramentos na sua prática.

1 Doutor em Educação. Professor titular do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). E-mail: erineu.foerste@ufes.br.

2 Doutorando em Educação. PPGE/UFES. E-mail: adriano.souza@ifes.edu.br.

3 Doutorando em Educação. PPGE/UFES. E-mail: eduardo.cunha@edu.ufes.br.

4 Mestra em Educação. Secretaria de Estado da Educação - ES. E-mail: eucineiamuller@gmail.com.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES INICIAIS SOBRE A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

Homens e mulheres, ao longo da história, vimo-nos tornando animais deusas especiais: inventamos a possibilidade de nos libertar na medida em que nos tornamos capazes de nos perceber como seres inconclusos, limitados, condicionados, históricos. Percebendo, sobretudo, também, que a pura percepção da inclusão, da limitação, da possibilidade, não basta. É preciso juntar a ela a luta política pela transformação do mundo. A libertação dos indivíduos só ganha profunda significação quando se alcança a transformação da sociedade (FREIRE, 2006, p.100).

A História da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil nos ajuda a compreender e referenciar uma política pública educacional que busca promover uma efetiva mudança no cenário educacional do país, dando oportunidade a pessoas que não tiveram acesso à escolarização no momento adequado. Não pretendemos aprofundar discussões acerca de cada momento histórico, mas sim, trazer e tensionar fatos que marcaram a história da EJA no Brasil desde período colonial até os dias atuais.

Iniciamos esta análise, a partir da chegada dos jesuítas, em 1549, ainda no Período Colonial, cujo objetivo estava centrado na catequese; uma forma de fortalecer o Catolicismo, ameaçado pelo avanço do Protestantismo. De acordo com Saviani (2007), a proposta jesuítica estava baseada no ensino da língua portuguesa, na doutrina cristã e no ensino da leitura e da escrita, em um processo de aculturação.

Ora, no caso da educação no âmbito do processo de colonização, trata-se evidentemente, de aculturação, já que as tradições e os costumes que se busca inculcar decorrem de um dinamismo externo, isto é, que vai do meio cultural do colonizador para a situação objeto de colonização (SAVIANI, 2007, p.27).

Essa experiência vigorou até 1759, quando o Marquês de Pombal decretou a saída dos jesuítas da colônia, e durante muito tempo não se teve iniciativas de um ensino voltado para adultos, o que pode ser explicado a partir da ideia de que os lucros gerados pelo processo colonizador não dependiam do grau de escolarização de seus trabalhadores, na sua imensa maioria escravos.

A Constituição de 1824, outorgada por D. Pedro I, após o processo de independência do país, assegurava, no artigo 179, a instrução primária a todos os cidadãos, mas quase nada foi feito em relação aos adultos. Basicamente vigorou para as crianças. Haddad e Pierro (2000) nos lembram de que um dos fatores que explicam essa situação é o fato de que a cidadania era um campo restrito a poucos no Brasil. Apenas a elite econômica, marginalizando índios, escravos e mulheres. Situação que se agrava em 1882, quando através da Lei Saraiva os

analfabetos tiveram vetado o seu direito ao voto.

O pouco que foi realizado deveu-se aos esforços de algumas Províncias, tanto no ensino de jovens e adultos como na educação das crianças e adolescentes. Neste último caso, chegaríamos em 1890 com o sistema de ensino atendendo apenas 250 mil crianças, em uma população total estimada em 14 milhões. Ao final do Império, 82% da população com idade superior a cinco anos era analfabeta (HADDAD; PIERRO, 2000, p. 109).

Com a Constituição de 1891 a situação da educação de adultos não se alterou. Mesmo com a União assumindo a responsabilidade pelo o ensino básico, percebe-se que o foco continuou determinado sobre as crianças, e todas as reformas educacionais da época continuaram a ignorar os sujeitos adultos iletrados. Em 1920 algumas iniciativas começaram a surgir na tentativa de romper com este quadro.

Com o início do processo de industrialização surgiu a necessidade de se formar uma mão-de-obra qualificada, sendo assim, o Governo Vargas passou a relacionar o crescimento econômico do país, através da indústria, ao ensino profissionalizante. Exemplo dessa preocupação foi a criação no ano de 1942 do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), por um grupo de empresários.

Ao final da Segunda Guerra Mundial, em uma tentativa de assegurar a paz, a Organização das Nações Unidas (ONU), passou a afirmar a importância de se apostar na formação educacional dos adultos como forma de amenizar as desigualdades entre as nações.

Vale ressaltar que a década de 1940, marca o início de um crescente processo de urbanização na estrutura populacional brasileira, marcada pelo crescente êxodo rural e por um número cada vez maior de migrantes em direção aos grandes centros urbanos. Cabe dizer que em 1947 teve início a I Campanha de Educação de Adultos, liderada pelo professor Lourenço Filho, através da qual se prometia alfabetizar uma grande quantidade de pessoas em apenas três meses. Em relação a essa Campanha, Paiva (1987) destaca que:

A CEAA nasceu da regulamentação do FNEP e seu lançamento se fez em meio ao desejo de atender aos apelos da UNESCO em favor da educação popular. No plano interno, ela acenava com a possibilidade de preparar mão-de-obra alfabetizada nas cidades, de penetrar no campo e de integrar os imigrantes e seus descendentes nos Estados do Sul, além de constituir num instrumento para melhorar a situação do Brasil nas estatísticas mundiais de analfabetismo (PAIVA, 1987, p. 178).

Essa proposta no não logrou êxito, como nos afirma Romanelli (1991):

[...] retratando a sociedade, o sistema educacional brasileiro, fora até então, um sistema acentuadamente dualista: de um lado, o ensino primário, vinculado às escolas profissionais, para os pobres, e, de outro, para

os ricos, o ensino secundário articulado ao ensino superior, para o qual preparava o ingresso (ROMANELLI, 1991, p. 67).

Nessa perspectiva, reforça-se a ideia de que a educação pode servir de instrumento de perpetuação da política socioeconômica do país, onde as camadas populares são direcionadas ao trabalho mecânico a partir do ensino profissionalizante, enquanto que, à classe dominante reserva-se o ensino intelectual de forma a se manter o *status quo*.

A partir da década de 1950, Paulo Freire promove uma mudança de pensamento através do que ficou conhecido como uma visão libertadora, que via o analfabetismo não como causa da pobreza, mas sim, como uma consequência. Seu discurso enfatizava a necessidade de se fomentar no adulto o pensamento crítico, fazendo-o capaz de se emancipar e tomar decisões livres de qualquer dominação. Segundo Freire:

Quando o homem compreende a sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim, pode transformá-la e o seu trabalho pode criar um mundo próprio, seu Eu e as suas circunstâncias (FREIRE, 1983, p. 30).

Nesse viés, nota-se que a educação de adultos surge como uma possibilidade para o atendimento aos interesses da participação de um número cada vez maior de pessoas na política nacional a partir do exercício do voto.

Freire (2002, p. 21) afirma que:

[...] os grupos de direita voltaram ao assunto, mas agora para justificar a tradicional exclusão dos analfabetos do processo eleitoral e para atacar os populistas afoitos que algumas vezes pressionavam para atenuar o rigor das seções de registro eleitoral e ampliar a massa de votantes.

Calcada no pensamento freireano, a alfabetização de adultos contribuiria na formação de sujeitos autônomos e emancipados, capazes de participar da vida política do país através do exercício da democracia pelo voto, livres de quaisquer amarras coronelistas, como o voto de cabresto, tão comum na República Velha, tornando-os sujeitos históricos ativos capazes de transformar seu meio.

O Golpe de 1964 interrompeu a proposta freiriana, que havia inspirado os principais programas de alfabetização de adultos do Brasil, entre eles o Plano Nacional de Alfabetização. Um povo consciente não combinava com a nova ordem instaurada. O novo governo apresentou a proposta do MOBREAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização, foi instituído pelo Decreto nº 62.455, de 22 de março de 1968 e autorizado em 15 de dezembro de 1967 pela Lei nº 5.379 pelo então Presidente Costa e Silva. O programa tinha como finalidade erradicar o analfabetismo entre os sujeitos adultos para atender os interesses do mercado sem, no entanto, conduzir a um processo de formação de consciência crítica.

No entanto, a proposta pensada para a Educação de Jovens e Adultos, seja por ausência de interesse político ou econômico por parte do governo, não foi capaz de provocar alterações na realidade dos sujeitos historicamente invisibilizados ou marginalizados, que não concluíram seus estudos na idade apropriada. A premissa de Paulo Freire foi a de contribuir para a igualdade de oportunidades, justiça, inclusão social e no resgate do compromisso histórico da sociedade brasileira que atravessou séculos por caminhos turbulentos de dominação e segregação educacional.

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: OS AVANÇOS E RETROCESSOS DA LEGISLAÇÃO

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 5692/71 é considerada um marco na história da EJA no Brasil, pois a reconhece como um direito e lhe reserva um capítulo:

Art. 24 O ensino supletivo terá por finalidade:

a) suprir, a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não a tenham seguido ou concluído na idade própria; I - proporcionar, mediante repetida volta à escola, estudos de aperfeiçoamento ou atualização para os que tenham seguido o ensino regular no todo ou em parte. (LDB 5692/71).

Essa lei distingue duas funções da educação voltada para os adultos: a suplência, como forma de repor a escolarização e a qualificação para o mundo do trabalho. Estabelece o atendimento presencial, mas também o atendimento dos Centros de Estudos Supletivos, locais onde os alunos prestavam exames após receberem materiais didáticos e sessões de estudos sem frequência obrigatória. Eram comuns programas de rádio e televisão e também cursos por correspondências que preparavam os alunos para os exames.

Em 1985, sem tanta influência como no passado, o MOBREAL foi extinto, e no seu lugar foi criada a Fundação Educar, que se mantinha com o apoio de iniciativas do governo e de entidades, promovendo convênios e apoio técnico aos estados, municípios e organizações civis. Sua duração foi até 1990.

Com o processo de reabertura democrática, a Constituição de 1988 traz no seu texto a ampliação da responsabilidade do Estado para com a Educação de Jovens e Adultos, ao garantir a erradicação do analfabetismo e a garantia do ensino fundamental obrigatório para todos.

Art. 3: “Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil: IV- promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer formas de discriminação”.

Art. 206: “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I- igualdade de condições de acesso e permanência na escola” –

Art. 208: “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”.

Esta ampliação da Educação de Jovens e Adultos deu-se em função do grande contingente e procura por mão de obra semiqualeificada a fim de integrar essa massa ao mercado de trabalho, com isso potencializando o engajamento aos projetos governistas. Uma inovação desta Carta foi a permissão do voto para os analfabetos, vetado desde 1882.

Durante o governo do presidente Fernando Collor de Mello foi lançado o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), uma cruzada contra o analfabetismo, mas que acabou não logrando êxito, pois começou a se fortalecer o pensamento de que a universalização do ensino, através de investimentos na Educação Infantil, seria uma forma de combater o atraso do país. Segundo Andrade (2009, p. 37), “a premissa dessa focalização da política educacional voltada para a faixa de 7 a 14 (ensino fundamental) funda-se na ideia de que colocar as crianças na escola estancaria a produção de novos analfabetos”. Sendo assim, o que se vê é um retorno à ausência de políticas públicas voltadas para a EJA.

A possibilidade de aumentar a qualidade educacional se daria com a diminuição das altas taxas de repetência, aumento das despesas por aluno, melhoria no currículo, fornecimento de material didático, aumento do tempo de instrução e capacitação dos professores em serviço e ainda [...] aumento da aprendizagem dos alunos, mediante programas de ensino pré-escolar, programas de saúde e nutrição nas escolas (BRANCO, 2015, p. 45)

Neste entendimento sobre a qualidade da educação que focaliza a Educação Básica, as ações voltadas para EJA eram secundárias e com viés assistencialista, desta forma, não levavam em consideração a educação como direito para esses sujeitos. Os programas demonstravam situações de improvisado e as políticas públicas descontínuas e pontuais.

A partir do governo de Fernando Henrique Cardoso e com a LDB nº 9334/96 se apresenta uma seção relacionada à EJA. A Seção V, Art. 27 diz que: a “educação de jovens e adultos será destinada a aqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria”. O Artigo 2º da LDB retomou o princípio da Constituição Federal 1988 que defende que toda e qualquer educação visa o pleno desenvolvimento do sujeito e abriga os estudantes como um universo de direito sem limitações. Desta forma, a EJA esforça-se para fazer jus à igualdade e à educação como bem social. Mesmo porque os estudantes dessa modalidade trazem em suas experiências de vida as contradições e desafios experimentados na escola e na sociedade.

Entretanto esse avanço demonstrado na LDB de 1996 ficou muito restrito

e até incoerente, pois ao criar o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), em 1998, o governo priorizou os estudantes com idades entre 7 e 14 anos, ou seja, o Governo Federal se isentou da responsabilidade de financiar a educação de adultos. Sem recursos, os estados e municípios passaram a enfrentar dificuldades para continuar a oferta de EJA.

No ano 2000 foram lançadas as Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos e com elas alguns avanços como o reconhecimento da EJA enquanto modalidade de ensino,

Art. 1º: Esta Resolução institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos a serem obrigatoriamente observadas na oferta e na estrutura dos componentes curriculares de ensino fundamental e médio dos cursos que se desenvolvem, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias e integrantes da organização da educação nacional nos diversos sistemas de ensino, à luz do caráter próprio desta modalidade de educação (CNE/CEB Nº 01, de 05 de julho de 2000).

Um fator importante desta resolução foi o reconhecimento das especificidades dos sujeitos que acessam a EJA, como portadores de uma identidade própria, evocando as ideias de equidade, diferença e proporcionalidade na forma de aprender, conforme consta no Artigo 5º:

- I – quanto à equidade, a distribuição específica dos componentes curriculares a fim de propiciar um patamar igualitário de formação e restabelecer a igualdade de direitos e de oportunidades face ao direito à educação;
- II – quanto à diferença, a identificação e o reconhecimento da alteridade própria e inseparável dos jovens e dos adultos em seu processo formativo, da valorização do mérito de cada qual e do desenvolvimento de seus conhecimentos e valores;
- III – quanto à proporcionalidade, a disposição e alocação adequadas dos componentes curriculares face às necessidades próprias da Educação de Jovens e Adultos com espaços e tempos nos quais as práticas pedagógicas assegurem aos seus estudantes identidade formativa comum aos demais participantes da escolarização básica (CNE/CEB Nº 01, de 05 de julho de 2000).

Partindo desta resolução passa-se a pensar um projeto pedagógico próprio para os sujeitos da EJA, que inclui a formação inicial e continuada para os docentes que irão atender a esta modalidade. Além disso, tivemos sua inclusão no FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação), mesmo que com investimento de até 15% do fundo e com um valor por aluno muito inferior às demais modalidades.

Outro importante passo foi a inclusão de 26 metas relacionadas à EJA no Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172/2001), mesmo que nenhuma meta referente ao seu financiamento tenha sido aprovada.

O governo de Luís Inácio Lula da Silva lançou o PROEJA (Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos), a partir do Decreto nº 5840 de 13 de julho de 2006, que se constituiu em uma tentativa de unir a alfabetização ao Ensino Profissionalizante, uma maneira de elevar a escolarização e a qualificação dos trabalhadores.

A gestão de Dilma Rousseff manteve as ações voltadas para o ensino profissionalizante através do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) em 2011. O modelo era mantido com recursos oriundos dos Ministérios da Educação e do Trabalho, do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT) e do Banco Nacional do Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES), que incluíam o pagamento de bolsas aos estudantes.

A preocupação com a redução do analfabetismo volta a aparecer no Plano Nacional de Educação elaborado em 2014 através da Lei n. 13.005/2014, mas são apresentadas ações pontuais que não levam em consideração o aprender ao longo da vida, *“em detrimento da formação integral dos sujeitos, e sem compromisso com a universalidade do direito à aprendizagem”* (HADDAD; PIERRO, 2015, p. 214). Por este plano, 25% das vagas destinadas à EJA devem ser voltadas para a Educação Profissionalizante.

Ao trazermos essa modalidade de educação como um direito previsto em lei somos novamente provocados a nos questionar: como é trabalhada a questão do ensino e da aprendizagem com relação a alunos que possuem idades, concepções, experiência e modos e formas de vida diversos?

Nesse aspecto, Durante (1998) destaca que a educação de jovens e adultos é um campo complexo, pois envolve questões que vão além do educacional, como a desigualdade social que há em nosso país em decorrência de uma sociedade fundamentada em uma política neoliberal e excludente.

O teórico destaca ainda que para mudar essa concepção não basta só oferecer uma educação de qualidade, é necessário haver uma mudança na qualidade de vida da população e investimento na educação para formar pessoas autônomas e críticas.

[...] Mudar esse quadro de desigualdade não significa simplesmente oferecer uma educação de qualidade. Esta tem de estar vinculada à mudança na qualidade de vida (social, econômica, política e cultural) da população brasileira [...] (DURANTE, 1988, p 14).

Primar pela mudança social, política, econômica e cultural é uma busca constante dos estudantes da EJA, uma vez que trazem em suas experiências de vida contradições e desafios experimentados na escola e na sociedade.

Muitos são os desafios por uma Educação de Jovens e Adultos que

potencialize o combate à desigualdade socioeconômica. As mazelas sociais, como renda familiar insuficiente à sobrevivência, ausência de acompanhamento escolar, gravidez precoce, entre outras, são situações que levam ao abandono da escolarização. Entender a educação como um direito de todos possibilita uma maior igualdade, tanto no que diz respeito à formação do cidadão quanto no seu desenvolvimento para o mundo do trabalho.

A partir do conhecimento que temos sobre a complexidade das relações que se estabelecem no processo de ensino e aprendizagem, concordamos com Giddens (2005, p. 396) ao afirmar que a história da educação brasileira tem sido marcada por atender a um grupo específico, em especial as camadas mais altas da sociedade.

Destarte, não podemos padronizar o sistema de ensino e os métodos, mas temos que ter a consciência que estamos sempre em mudança e aprendendo com as diferentes e novas possibilidades que se colocam no dia-a-dia das escolas a fim de garantir os direitos necessários aos educandos que buscam na EJA, uma forma possível de superação dos estigmas e das impossibilidades colocadas pelo neoliberalismo a partir de políticas públicas e educacionais.

A BNCC E A EJA: UMA RELAÇÃO VIÁVEL?

A Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade de ensino onde a cada momento se percebe a ampliação dos seus eixos. De Educação Popular voltada para a alfabetização de adultos, vemos hoje um alargamento do seu campo de pesquisa, passando a tocar questões complexas como juventude, idosos (o encontro de ambos gerando conflitos intergeracionais), educação profissional, mundo do trabalho, educação para os privados de liberdade, educação à distância, EJA no campo, exames de certificação, relações étnico-raciais, diversidade, políticas públicas... Além de muitas outras como a formação docente para que os profissionais da educação estejam melhores preparados para receber os sujeitos que a tem acessado.

Diante disso, faz-se necessário pensar em um currículo que atenda a essas especificidades, mas desprendendo-se de uma visão assistencialista e compensatória, assegurando o direito à educação ao longo da vida. Outra prioridade é abandonar a ideia de se moldar a EJA ao ensino regular, como se fosse vestir uma roupa que não lhe cabe. Segundo Inês Barbosa de Oliveira (2009, p. 97):

Um dos problemas enfrentados pela EJA, historicamente, tem sido decorrente da tendência predominante das propostas curriculares à fragmentação do conhecimento, e à organização do currículo numa perspectiva tecnicista e disciplinarista, que dificulta o estabelecimento de diálogos entre as experiências vividas, os saberes anteriormente tecidos pelos educandos e os conteúdos escolares.

Nessa premissa se apóia a discussão sobre o estabelecimento de uma Base Nacional Comum Curricular⁵ que vem se configurando numa emergência por parte dos inúmeros governos ao longo do tempo, a fim de garantir o estabelecimento de um único currículo para todo o território nacional e, desta maneira, possibilitar uma significativa melhoria na qualidade da educação e, por conseguinte, a uniformização e padronização do que é ensinado em todo o país.

O estabelecimento de uma Base Nacional Comum Curricular, que teve sua terceira versão divulgada em meados de 2017, encontra-se pautada a partir da Constituição Federal de 1988, no Artigo 210, no qual é mencionado que “serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum”. Segundo este artigo, “os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela”.

Nesse sentido, consideramos que a implementação da base se constitui em uma tentativa forçada de padronização curricular que obedece a uma lógica global do capitalismo, a fim de obedecer a critérios e metas de organizações internacionais, para manter as estruturas fortemente solidificadas de um sistema capitalista altamente excludente e cerceador de toda criatividade e autenticidade, que possa pulsar na vida cotidiana e, especialmente, na Educação de Jovens e Adultos.

Vale aqui ressaltar que desde sua primeira versão preliminar, nota-se na BNCC a ausência de qualquer formulação referente à Educação de Jovens e Adultos, mesmo que a mesma se constitua em uma modalidade da educação básica. O texto da BNCC limita-se a informar que determinados eixos e conteúdos se aplicam a crianças, jovens e adultos sem qualquer reflexão, problematização e debate.

Nesse viés, fica evidente, que a BNCC, tal qual como está posta, não insere e não está adequada aos sujeitos da EJA, haja vista que, segundo este documento, os conteúdos destinados a todos os estudantes brasileiros, certificados nos diferentes níveis da educação básica deveriam ser os mesmos. É preciso levar em consideração a especificidade da modalidade, tendo em vista a diversidade de sujeitos que se encontram matriculados na EJA:

A nossa experiência docente indica que não é possível nem positivo fazer uma definição fechada e universal sobre o que o aluno da EJA deva aprender. As propostas curriculares para EJA tratam de uma base comum nacional e uma parte diversificada, assim como para o ensino fundamental regular. Mas o currículo deve buscar desenvolver valores, conhecimentos

5 De acordo com o MEC, a Base Nacional Comum Curricular é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica.

e habilidades que ajudem os alunos a interpretar, de maneira crítica, a realidade em que vivem e nela inserir-se de forma mais consciente e participativa (VILAR e ANJOS, 2014, p. 87).

Nesse contexto, seria necessário que se refletisse de forma mais aprofundada acerca das experiências e conhecimentos que são produzidos por docentes e alunos e sobre qual currículo seria mais adequado para o atendimento daqueles que deixaram a escola e retornam a ela na fase adulta, tendo já acumulado significativas experiências e aprendizagens no âmbito pessoal e profissional. Ainda levar em consideração o processo de juvenalização⁶ que essa modalidade vem passando.

Sabe-se assim, que não faz sentido reproduzir um mesmo rol de conteúdos desenvolvidos para crianças e adolescentes para a aprendizagem de jovens e adultos. Assim, algumas indagações se fazem pertinentes: Quais são os conteúdos necessários para que jovens e adultos avancem em seus estudos e possam ampliar suas perspectivas pessoais e profissionais? Que percurso curricular deve ser construído, levando em conta os diferentes sujeitos da EJA? Onde fica a formação e a profissão docente nesse contexto?

A Base Nacional Comum Curricular não pode se furtar a minimamente refletir sobre os caminhos da construção e problematização de currículos para o público da EJA, pois ao se omitir dessa discussão acaba por endossar o significado marginal da política de educação de jovens e adultos no país, que com poucos recursos e baixo interesse de muitas gestões públicas, continua a fortalecer a ideia de que basta educar as crianças para em um futuro próximo naturalmente extinguir a EJA. Ocorre, entretanto, que grande parte do público da Educação de Jovens e Adultos são as crianças e jovens que entram na escola, mas por diferentes caminhos são excluídas, tornando-se público da EJA e acabam criando novos desafios para a docência nessa modalidade de ensino.

Várias são as instituições que se manifestaram contrárias a BNCC tais como, a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), o Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES-SN), Associação Brasileira de Currículo (ABdC). Especificamente em relação à ausência de diretrizes específicas para a EJA, o Fórum de EJA de Minas Gerais alerta que o documento não respeita as especificidades dos sujeitos presentes nesta modalidade. Em resposta, o MEC afirmou na segunda versão da base que, levando em consideração as suas especificidades, as modalidades de ensino seriam tratadas em um documento posterior.

Ao não considerar a Educação de Jovens e Adultos, a BNCC, nos faz reforçar a importância de enxergar essa modalidade como um campo de lutas

6 Processo presente nas salas de aulas da EJA, onde percebe-se cada vez mais a inserção de sujeitos muito jovens, recém saídos do Ensino Regular, que na sua maioria buscam uma correção de fluxo, um ajuste na relação idade-série.

por seus direitos. Lutas que no momento atual do país se apresentam contra o fechamento de turmas, turnos e escolas e com os sujeitos da EJA sendo empurrados para a realização de exames, como o Encejeja⁷, forma de aligeiramento de certificação, que vende uma falsa ilusão de aquisição de conhecimento, e ao mesmo tempo, contribuiu para a manutenção de uma política neoliberal, ao proporcionar uma grande economia aos cofres públicos.

Essa não foi a concepção defendida por Freire, que pensou uma educação libertadora e sem opressão, ou seja, como forma de intervenção do mundo. Por isso ele destaca que:

Quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação? Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela. Luta que, pela finalidade que lhe derem os oprimidos, será um ato de amor, com o qual se oporão ao desamor contido na violência dos opressores, até mesmo quando esta se revista da falsa generosidade referida (FREIRE, 2013, p. 31).

A opressão apresentada por Freire nos convida a pensar nos sujeitos da EJA e no processo histórico marcado por movimentos de lutas contra a exclusão, que estão sendo novamente desconsiderados pelo MEC a partir da elaboração da BNCC que considera esta modalidade de ensino à margem desta política pública para a educação nacional.

Lidamos na EJA com sujeitos heterogêneos que devem ter as suas especificidades de ensino-aprendizagem respeitadas, portanto, a ausência de propostas consolidadas na base nacional comum que ignoram o acesso e permanência à educação de jovens e adultos, ampliam, desta forma, as lacunas no direito à educação ao longo da vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A sociedade brasileira vem sendo ao longo da história oprimida pela concepção cultural, social e econômica do grupo hegemonicamente dominante. O sistema educacional nessa dinâmica é afetado diretamente, haja vista que as proposições que se colocaram e se colocam não pactuam ações plenas em prol da efetivação da cidadania e dos direitos.

Nessa conjuntura e ao analisarmos a trajetória da EJA no Brasil, há necessidade de se pensar teórica e politicamente que sujeitos são atendidos na EJA, pois estamos tratando de escolarização. Em face do cenário atual, faz-se necessário

⁷ Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos.

analisarmos, à luz da teoria de Freire, como e porque os estudantes chegam até a EJA nos dias atuais. As políticas públicas para o ensino regular que se apresentam visam cada vez mais cedo o ingresso do jovem nessa modalidade de ensino.

Nascemos, crescemos e vivemos em determinados contextos locais, regionais, nacionais e em todos esses espaços e tempos, aprendemos comportamentos e regras sociais, fazemos escolhas, tecemos os nossos valores, nossa concepção de mundo, nossas formas de estar no mundo, num processo contínuo e ininterrupto de tensões e de múltiplas e complexas negociações.

Em todos esses espaços e tempos, docentes ensinam e aprendem num movimento contínuo e recíproco de aprendizagem e assim aprendem também a fazer fazendo enquanto docentes, assumindo a responsabilidade do ensino e da aprendizagem no espaço da EJA, percebendo a complexidade das interações que se estabelecem na teoria e da prática no contexto do ensino de Jovens e Adultos.

A construção de uma Base Nacional Curricular Comum que não enxerga essas possibilidades não pode ser legitimada, pois a EJA não pode ser tratada como um apêndice no sistema educacional. Destarte, devemos lutar pela sua inclusão de fato e de forma a respeitar as especificidades dos seus sujeitos, assumindo a garantia de uma educação ao longo da vida.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Eliane Ribeiro. Os jovens da EJA e a EJA dos Jovens. In: PAIVA, Jane; OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Educação de Jovens e Adultos**. Petrópolis, 2009, p. 35-43.

AZEVEDO, Joanir Gomes de; SGARBI, Paulo; MANHÃES, Luiz Carlos Siqueira *et al.* **Formação de professores: possibilidades do imprevisível**. Rio de Janeiro: DP & a, 2004.

BRANCO, Rosane Fátima da Conceição. **Educação de Jovens e Adultos: (des) compassos entre direitos, políticas públicas e qualidade educacional**. Curitiba: Appris, 2015.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

_____. **CNE/CEB N° 01, de 05 de julho de 2000**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.

_____. **Decreto n° 62.455/68**, 22 de março de 1968. Brasília. 1968.

_____. **Decreto n° 5840/2006**, 13 de julho de 2006. Brasília. 2006.

_____. **Lei n° 5379/67**, 15 de dezembro de 1967. Brasília. 1967.

_____. **Lei n° 5692/71**, 11 de agosto de 1971. Diretrizes e bases da educação nacional. Brasília. 1971.

____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.

____. **Base Nacional Comum Curricular**. 3º versão revista. Brasília. 2017.

____. **Plano Nacional de Educação**. Lei nº 10172/01. Brasília. 2001.

DURANTE, Marta, **Alfabetização de Adultos: leitura e produção de textos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**, 26. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

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

____. **Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

____. **Educação e Mudança**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GIDDENS, Antony. **Mundo em Descontrole: o que a globalização está fazendo de nós**. 4. ed. Rio Janeiro: Record, 2005.

____. **Sociologia**. Trad. Sandra Regina Netz. 4. ed. Porto Alegre/RS: Artmed, 2005.

HADDAD, Sérgio & PIERRO, Maria Clara. **Transformações nas políticas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil no início do terceiro milênio: uma análise das agendas nacional e internacional**. Cad. Cedes, Campinas, n.36, p. 197-217, maio-ago. 2015.

____. HADDAD, Sérgio; PIERRO, Maria Clara. **Escolarização de jovens e adultos**. Revista brasileira de educação, n. 14, p. 108-130, 2000.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA**. Educ. rev., Curitiba, n. 29, p. 83-100, 2007.

OLIVEIRA, José Luiz. **As origens do Mobral**. Disponível em: Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/handle/10438/8912>. Acesso em 12 de mar. de 2018.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação Popular e Educação de Adultos**. 5º Ed. São Paulo: Loyola, Ibrades, 1987.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. Petrópolis: Vozes, 1991.

SAVIANI, Demerval. **Histórias das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

VILAR, Joelma Carvalho; ANJOS, Isa Regina Santos dos. **Currículo e práticas pedagógicas na Educação de Jovens e Adultos**. Espaço do currículo, v. 7, n. 1, p. 86-96, 2014.

CAPÍTULO 11

ENSAIANDO A (NÃO) PRESENÇA DE CORPOS PRECARIZADOS NA FORMAÇÃO DOCENTE: O OLHAR DE UMA LICENCIANDA SOBRE A CLASSE HOSPITALAR¹

Júlia Venturelli Machado²

Adriana da Silva Ramos de Oliveira³

UMA APROXIMAÇÃO PROVOCADORA

Este ensaio é fruto de algumas reflexões expostas em meu Trabalho de Conclusão de Curso, em 2022. A escolha por um gênero textual em detrimento de outro, assim como a escolha da palavra, está associada intimamente ao seu objetivo/intenção básica da comunicação com seu interlocutor. Tomo as palavras do ensaísta Meneghetti (2011, p. 321) e advirto o leitor tradicional de gêneros acadêmicos que não espere “conclusões por meio de afirmações definitivas”, porque o que se pretende é uma proposta de diálogo aberto. Que as minhas reflexões incômodas sobre a formação docente instiguem o leitor a tirar suas próprias conclusões.

Meneghetti (2011, p. 321), expõe que “no ensaio a orientação é dada não pela busca das respostas e afirmações verdadeiras, mas pelas perguntas que orientam os sujeitos para as reflexões mais profundas”, pois entende-se que o conteúdo ainda está em construção. A dimensão intuitiva aqui é fundamental para apreender as reflexões acerca da realidade. Deste modo, o ensaio “deve ser

1 Algumas reflexões que constam neste capítulo foram inicialmente apresentadas pela primeira autora, sob orientação da segunda autora, como requisito parcial para a obtenção do grau de licenciatura em Letras – Língua Portuguesa e respectiva Literatura, pela Universidade de Brasília, campus Darcy Ribeiro, com o título *Formação docente e reflexões sobre corpos precarizados: o olhar de uma licencianda sobre a Classe Hospitalar* (MACHADO; OLIVEIRA, 2022). Posteriormente foram adaptadas e expandidas para compor este capítulo.

2 Graduanda em Letras – Licenciatura em Língua Portuguesa e respectiva Literatura pela Universidade de Brasília (UnB). jventurelli.99@gmail.com.

3 Doutora em Educação, Mestre em Educação, Psicopedagoga, Especialista em Metodologias e Gestão para Educação a Distância, Pedagoga. Professora Adjunta da UFMS, atualmente arteterapeuta em formação. adrianaramosuniderp@gmail.com.

lido por sujeitos com espíritos livres de preconceitos, sem estarem dominados pelo formalismo da ciência”, afinal, se pretendemos esboçar sobre uma área educacional que “rompe com os paradigmas do ensino tradicional, julgo que nada mais conveniente do que apresentar esse estudo a partir de uma visão paradigmática diferenciada” (MACHADO, 2022a). Avancemos...

Mantenho a tradição de trazer ao título as palavras-chave da argumentação central: formação docente, corpos precarizados e Classe Hospitalar. Conceitos e vivências através do meu olhar de uma mulher branca, licencianda em Letras – Língua Portuguesa, em uma Universidade Federal. Faço questão de marcar isso, pois não acredito ser possível a não interação da minha subjetividade humana com o meu objeto de pesquisa: o corpo-escolar-enfermo⁴, que a seu modo de (in) existir no mundo, foi precarizado.

Ao nos debruçarmos mais sobre o campo de escolarização de crianças e adolescentes adoecidos, acamados, foi possível questionar: como temos encarado o desafio da democratização de acesso e permanência à Educação Básica, se na formação de professores, na preparação desse profissional revelam-se as (in)existência desses sujeitos? Enfrentar este desafio, talvez seja, entre tantas possibilidades, promover o diálogo e a reflexão sobre a formação daqueles que estão na linha de frente deste combate, nós, professores/as.

Mas dissertar sobre esse corpo-infância implica muitos outros conceitos, isso porque o conhecimento não é linear e unilateral, ao contrário, se faz no diálogo inter/multi/transdisciplinar. Portanto, estabelece-se elo entre as áreas da Pedagogia Hospitalar, com Fonseca (1999, 2015, 2018, 2020), Oliveira (2019), Webber (2009), Matos e Mugiatti (2009) e Silva (2015); pressupostos da Sociologia da Infância, com contribuições de Soares (2005, 2015) e Montanha (2020); e referentes ao pensamento reflexivo do exercício da docência, recorremos a Arroyo (2012, 2014, 2019), Freire ([1968] 2021a, 1995, [1996] 2021b), Libâneo (2000) e bell hooks⁵ (2017).

Em Freire temos que a docência não está posta, mas se constrói e “a responsabilidade ética, política e profissional do ensinante lhe coloca o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar antes mesmo de iniciar sua atividade docente” (FREIRE, 1995, p. 28). Por isso, torna-se inerente à prática docente assumirmo-nos enquanto pesquisadores do mundo e de si, com compromisso à crítica e à recusa de um modelo de ensino que determina que corpo é apto a aprender, a ser educado.

4 Não irei me ater, por motivos de tempo e espaço deste ensaio, em destrinchar cada um dos aspectos que envolvem os conceitos dos termos internos (corpo, escolar e enfermo) a esse conceito geral “corpo-escolar-enfermo”.

5 Mantivemos a grafia do nome em minúsculas conforme desejo da autora que insistia que essa forma enfatizava a substância de seus livros e não sua pessoa.

E, no nosso problematizar, indagamos: o olhar investigativo sobre os processos de ir se formando docente (tendo em vista que é algo contínuo à prática) deve estar permanentemente relacionado à investigação do que é ser professora? Quem serão os meus alunos? Que cidadãos eu quero formar? Que tipo de professora eu quero ser? (MACHADO, 2022b).

UM DEBRUÇAR-SE SOBRE O CORPO-ESCOLAR-ENFERMO

Corpos precarizados (in)existentes na formação docente

Em meu Trabalho de Conclusão de Curso abordei o conceito que foi cunhado pelo educador Miguel Arroyo, em seu texto *Corpos precarizados que interrogam nossa ética profissional* (2012). Arroyo expõe argumentações que tomam a defesa à educação de diversas crianças e adolescentes que carregam em seus corpos os estigmas historicamente construídos pela sociedade em “identidades corpóreas [...] de representações inferiorizantes e preconceituosas de seus corpos” (ARROYO, 2012, p. 17), daí precarizados; uma geração de corpos que chega à escola (ou não, como veremos mais à frente), mas a escola não está preparada para lidar com a realidade enfrentada por eles. Suscitando reflexões sobre a atual ética pública referida à docência e como essa não contempla esses novos corpos, logo, a necessidade da criação de uma nova ética (MACHADO, 2022b).

Por isso, fiz questão de me marcar no início deste texto, pois, como mulher branca, a minha vivência corpórea será diferente da de uma mulher negra, por exemplo. Assumir esse posicionamento é me comprometer com uma ética de valoração dos corpos e o compromisso com uma pedagogia engajada e decolonial⁶ (hooks, 2017).

Mas a partir de onde começar a refletir “uma nova ética profissional pública capaz de captar e defender o valor da vida em infâncias que padecem o sem-valor da vida”? (ARROYO, 2012, p. 36). Talvez seja necessário entendermos que só é possível o desenvolvimento de uma ética de reconhecimento desses corpos precarizados, com políticas e pedagogias que tenham como referente o valor da vida a partir da escuta das vozes (e dos silêncios) desses próprios corpos (MACHADO, 2022b). Ou seja, tirá-los do ocultamento de teorias pedagógicas homogêneas para a compreensão da precarização dos corpos e sua superação a partir de si.

6 O conceito de decolonial/descolonial refere-se à dissolução das estruturas de dominação e exploração configuradas pela colonialidade e ao desmantelamento de seus principais dispositivos. Aos que se deleitarem discutir a temática, remetemos a *Colonialidad del poder y clasificación social*, de Quijano (2014) e *Uma breve história dos estudos decoloniais*, de Pablo Quintero, Patricia Figueira e Paz Concha Elizalde (2019). O modelo de educação colonial, portanto, se configura com um ensino preocupado com um padrão hegemônico de corpo docente e discente a fim de se manter estruturas de dominação social, de não valoração do corpo-vida que vai à escola.

Tendo isso posto, os *corpos precarizados* de Arroyo (2012) torna possível ampliarmos a discussão para os corpos que não chegam à escola e refletir sobre como enxergamos (ou não) os corpos humanos de crianças e adolescentes acamados, em condição de hospitalização. Esses corpos também são precarizados por carregarem os estigmas das doenças que os integram, a violência da doença e do preconceito, do ocultamento, de tensas experiências de viver a infância no limite da sobrevivência humana (MACHADO, 2022b).

O campo da Sociologia da Infância avança em superar a história da infância historicamente ignorada. Há um esforço notável na área para uma produção intelectual que direcione o olhar para a infância a partir da própria criança, não mais sendo feita pelo olhar do adulto sobre a criança (MONTANHA, 2020). Acredito que esse seja um movimento importante para superação de um olhar adulto sobre a criança e a infância, legitimando suas experiências e evidenciando

outro olhar sobre a infância: partindo das leituras que as crianças fazem acerca dos seus quotidianos e dos problemas sociais com que se confrontam, permite recentrar a atenção para as problemáticas que condicionam as suas vidas, que porventura poderão passar despercebidas aos olhares adultos, que olham a ordem social das crianças através de lentes adultas (FERNANDES, 2005, p. 105).

A imagem do sujeito criança e sua infância, numa sociedade adultocêntrica e capitalista, carrega noções positivas do ofício de ser criança, do brincar, do ir à escola, do descobrir o mundo. Mas a criança “aluno-saudável, promessa do futuro” (WEBER, 2009, p. ???), não coincide com a realidade do aluno gravemente enfermo, com a realidade hospitalar. Seriam crianças com infâncias erradas? “O mito da ‘infância feliz’ esbarra cotidianamente com a violência, com o abandono, com a doença” (WEBER, 2009, p. 43).

A figura do adulto-professor assume aqui um papel de extrema importância, pois com seus conhecimentos e ações pode influenciar a forma como a criança se percebe em sua identidade e condição na relação com o outro (SOARES, 2015). Ele assume, portanto, um agente de validação dessa existência desse corpo-escolar-enfermo. Note, portanto, quão delicado é formarmos profissionais com conhecimentos de teorias pedagógicas que apontam para um “conceber a criança como um ser passivo a quem basta imitar o adulto” (GRÁCIO, 1998, p. 290 *apud* FERNANDES, 2015, p. 28), de aprendizagem dependida do ouvido e da mão em copiar tarefas (ALBUQUERQUE; DIAS, 2018).

Essa visão tradicional do ensino limita as possibilidades de compreensão da complexa experiência das infâncias vividas pelas crianças na contemporaneidade. Soares (2015) desde os aportes de Dorneles e Fernandes (2015) nos ajudam a problematizar que essa atitude política-educacional contribui para sua falta de poder e autonomia e as vulnerabiliza mais (SOARES, 2015).

Quando entramos no cenário da criança hospitalizada é preciso ter um olhar mais sensível sobre essas relações que envolvem o sujeito-infância, pois temos o aspecto da doença acontecendo e com ela o medo da dor, da morte, os procedimentos dolorosos e invasivos ocorrendo, o isolamento, a solidão. Veja os relatos das crianças em *Narrativas infantis: o que nos contam as crianças de suas experiências no hospital e na classe hospitalar*, de Simone Rocha (2012)

Eu não gosto de sentir dor, mas acho pior tomar o remédio ruim, é horrível. (BIANCA).

Eu acho as furadas pior que a dor. Mas eu acho que a dor de ser furado é só uma vez, a outra dor fica ali e não passa até tomar remédio. (MIGUEL).

Aqui não é legal, porque todo dia botam essa borrachinha aqui no meu braço e dói, dói na veia, eu choro e depois passa (MURILO).

Elas possuem consciência de si e do próprio corpo, mais que isso, são capazes de se posicionarem sobre o meio social em que estão inseridas a ponto de gerarem validações de como vivem. Mas o que temos nas teorias pedagógicas formativas, na verdade, são corpos de sujeitos “duplamente invisibilizados. Uma vez, por serem de uma categoria geracional em luta pela participação social, e em segundo lugar, por estarem doentes e fora (mesmo que temporariamente) de uma instituição escolar regular” (MONTANHA, 2020, p. 30).

Não raras vezes, os anseios, necessidades, experiências e desejos das crianças não são ouvidos e/ou respeitados “devido a sua posição social de submissão e dependência” (MONTANHA, 2020, p. 36). Como podemos notar no viver da criança 4 (SILVA, 2015, p. 133), que durante uma vida com “várias idas e vindas casa-hospital [...] nunca [lhe] foi entregue uma atividade pedagógica, uma leitura, uma atividade escolar, uma possibilidade de aprendizagem sistematizada”. Como podemos continuar a lhes negar o direito à vivência dos seus “interesses, desejos e necessidades como qualquer outra criança saudável” (SILVA, 2015, p. 133).

À medida em que essas crianças chegam aos debates sobre democratização da educação “revelam outra história da educação, de serem outros sujeitos de outros processos pedagógicos ocultados, ignorados na história das teorias pedagógicas” (ARROYO, 2014, p. 12) e nos pressionam por serem reconhecidos. Nos relatam suas crises e abalos emocionais nesse cenário ambíguo que é o hospital, já que “as únicas coisas que fazem as crianças ficarem tristes são algumas coisas que são para o próprio bem delas, injeção, remédio, essas coisas”, como nos conta o Felipe em seu relato para a professora Rocha (2012, p. 107).

Silva (2015), presenciou um momento em sua pesquisa que representa bem a concepção do viver precário desses corpos-infância, da dor, do cansaço, dos danos sofridos, da compreensão que essas crianças possuem da sua existência no mundo e do corpo marcado. Silva presenciou a vontade da Criança 4 de morrer.

(pesquisadora): - O que você quer fazer?
 (Criança 4): - Quero pular desta janela. Mas ela não abre...
 (Mãe da criança 4): - Pare com isso! Eu te amo muito.
 (Criança 4): - Também não é você que está aqui! (SILVA, 2015, p. 129).

Trazê-las para dentro dos debates e espaços de formação docente, significa sermos “obrigados a entender mais sobre a dor, o sofrimento, a angústia, a agressão e as violências sofridas pelas crianças em suas vidas e corpos precarizados” (ARROYO, 2012, p. 30). Essas questões nos revelam uma outra história da infância, uma menos otimista do que aquela contada da criança saudável descobrindo o mundo e tendo todas as possibilidades de “tornar-se” (ARROYO, 2012; FERNANDES, 2015).

Que imagens e que cultura corpórea, não sendo construídas vivenciando esse mal-viver, ou seja, essas experiências de cuidar (descuidar) e educar que são tão carentes de educação emancipatória e que atinge às crianças desde pequenas? Como entender-se nas imagens tão postas que lhe chegam da mídia, do mercado e até da literatura infantil escolar? Uma tensão [dos] processos de identificação das crianças e jovens com as imagens corpóreas românticas e mercantilizadas da mídia, do mercado e da literatura infantil (ARROYO, 2012, p. 17).

A criança hospitalizada, em seu corpo-tenso, sabe que sua história, sua imagem é Outra. Note essa situação do relato da professora Montanha:

[...] o desenho de Arco-íris ficou excelente, ela havia feito inicialmente o rosto de uma menina, o dela. Seus traços artísticos foram bem realistas [...] conclui que ao desenhar durante a entrevista, a criança expressou seus sentimentos sobre o assunto que estávamos conversando. E como a patologia dela era no rosto, aquilo a marcou. Assim, ela desenhou seu rosto sem nenhuma marca da doença que a levou ao hospital. E quando percebeu que se desenhava, imaginou que todos veriam. Rapidamente amassou o papel e fez outro desenho para apresentar (MONTANHA, 2020, p. 109).

Ao ser solicitada que desenhasse e se reconhecer em seu desenho, a criança Arco-íris pode expor a tensão das representações sociais da infância em seu corpo. Escutar essas histórias e poder contá-las é de extrema importância, pois, “quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação?” (FREIRE, 2021a). A criança “não deixa de viver sua infância por ter sofrido um acidente ou por estar hospitalizada, o que muda é a perspectiva em viver a sua infância” (MONTANHA, 2020, p. 99).

Ou note então um dado da minha pesquisa de campo em espaço não-escolar – realizado em um Hospital público de Brasília - DF⁷, que por meio

7 Período de junho a outubro de 2022, sob orientação da professora Dra. Adriana, co-autora

de entrevista semiestruturada e texto escrito da escolar Maria⁸, de 17 anos, internada há um ano no hospital (à época) por causa de um câncer nos rins, expõe conflitos e nuances de sua(s) identidade(s) e seu *in-viver*. Como proposta de atividade pedagógica pedi que escrevesse um texto mediante escrita autoral criativa⁹, em que ela poderia assinar com um binômio fantástico¹⁰, o qual escolheu “Universo feliz”.

Noutro momento da atividade, pedi que me escrevesse primeiro três coisas que, para ela, “se perderam” e entre essas três, uma que deveria aparecer obrigatoriamente em seu texto.

As três coisas que se perderam para a Maria foram: vida, tia e coragem. O discurso em suas representações do que se perderam marcam sua expressão como existência de corpo-infância enfermo, precarizado, pois já não há tia, coragem ou vida...? (notas de campo do dia 2 de agosto de 2022).

No momento em que estamos fazendo a escolha das palavras precisamos assumir o que nos interessa mais, o que nos toca enquanto ‘eu’ do discurso? O que está em jogo nessa escolha? Por que escolhemos essa e não aquela? Por que entre *vida, tia e coragem*, Maria escolheu *coragem* como principal palavra para coisas que se perderam?

Feita a seleção, eu expliquei o desafio: ela teria que responder a carta de uma criança de 10 anos, em que era narrada uma existência infantil em uma condição socioeconômica de extrema vulnerabilidade. Pedi para que ela lesse a carta, em silêncio ou em voz alta, como escolhesse. Ela leu em silêncio. Quando expliquei que iríamos escrever ela me disse que não conseguia com o lápis que eu trouxe, pois eram muito finos, e por causa da quimioterapia ela estava com dificuldades motoras. Eu perguntei o que eu poderia fazer para adaptar aquele lápis e fiz a nota mental de lembrar que estou lidando com um público que tem uma necessidade educacional específica, a hospitalização e suas consequências. A mãe, que a acompanhava, encontrou um lápis adaptado na bolsa dela e conseguimos desenvolver a atividade.

deste ensaio.

8 Nome genérico a fim de preservar a identidade da escolar. Foi recolhida sua autorização e de seus responsáveis mediante Termo de Consentimento.

9 Por autoria criativa partimos da definição de Dias, Coroa e Lima (2018): “construção de uma ação consciente se pauta pela retomada daquele ponto que foi bloqueado pela historicidade das tradicionais práticas dolorosas; é necessário descongelar o mundo interno de percepções e de sentimentos para construir conceitos radicais (no sentido de raiz), nascidos da junção entre sensação e conceito, gerando um novo processo cognitivo que embasa a nova consciência da ação (STEINER, 2008 [1919]). É a esse processo dinâmico de ressignificação e de reposicionamento do ‘eu’ que damos o nome de autoria criativa, que se manifesta por meio de discursos, em particular, e da vida, em geral” (DIAS; COROA; LIMA, 2018, p. 38).

10 Estrutura de pseudônimo combinando adjetivos e substantivos que assumem um ressignificado do “eu” no texto.

Imagem 1: exemplo de lápis adaptado para a necessidade da Maria¹¹.



Fonte: https://static.wixstatic.com/media/a61133_6917779ef51e462bb5cf265d32a4d584~mv2.jpg/v1/fill/w_360,h360,alc,q_90,usm_0.66_1.00_0.01/a61133_6917779ef51e462bb5cf265d32a4d584~mv2.webp.

Esse foi o resultado:

Ola, [...] eu queria te falar que você tem que ter coragem de enfrentar cada batalha da sua vida eu sei que muitos furacões e tempestades fazem bagunça em nossas vidas. A sua história é um pouco parecida com a minha e sabe o que eu fiz? Senti a brisa do ar e pencei que um dia tudo isso vai acabar porque deus vai nos ajuda tenha fê reze peça a deus. Eu também estarei rezando para que tudo de certo. Do Universo feliz. Para: [...] (transcrição da carta).

Em sua entrevista, ela se apresentou na forma do pretérito do verbo “ser”: *Eu era muito agitada, alegre*. Nesta carta, ela opta por ocultar o seu nome. Não se vê mais como Maria nesse texto? Note que ela assina como “Universo feliz”. Ela poderia ter assinado como Maria, ou não ter assinado, mas ao se ver nesse texto cheio de esperança, ao “sentir a brisa do ar” e pensar “que um dia tudo isso vai acabar”; desejando a seu interlocutor que ele tenha coragem para enfrentar os “muitos furacões e tempestades” que “fazem bagunça” na vida, ela ressignifica sua condição de corpo precarizado pela enfermidade e se vê um “universo feliz”?

A palavra *coragem* ganha nova roupagem, não mais como algo que se perdeu, mas agora, algo que *tem que ter para enfrentar cada batalha*. Essa é uma seleção lexical marcada por uma semântica de conflito. É possível notar também, pelo olhar de Maria, um reconhecimento e atravessamento das histórias corpóreas das duas crianças. Tomemos que a identificação é um importante operador de emancipação social por proporcionar a formação de uma *identidade de projeto*¹² com sentimento de coletividade e engajamento por um objetivo/luta

¹¹ Descrição da imagem: lápis com grafite cinza centralizado, inserido a um adaptador triangular de borracha na cor vermelha; há outros dois adaptadores de cor azul (acima) e amarela (abaixo).

¹² Castells (2006, p. 24) afirma que “a construção de identidades é marcada pelas relações de

comum, pois, isolados continuarão a depender da legitimação de uma figura de poder superior (geralmente, patriarcal e colonial). Nesse caso, a identidade de crianças em situações (mesmo que diversa) de extrema vulnerabilidade, no limite da vida humana.

Não quero ser invisível, quero ser criança

Como ajudar no reconhecimento e construção de identidade como sujeito com imagens positivas das experiências dos corpos que habitam? Não deveria ser essa uma preocupação da docência? Somos instados a repensar as visões e concepções do corpo dos/nos estudantes. Talvez seja preciso começar a assumir um paradigma que não parta do olhar que inferioriza essa criança e sua infância, desrespeitada e ocultada no seu processo escolar truncado (ARROYO, 2012). Um olhar que contribua para que esses educandos conheçam seus “percursos corpóreos”, que tenham condições de narrar sua história com um olhar e identidade positiva das suas experiências dos seus corpos-infância (ARROYO, 2012).

A teoria crítica freiriana nos auxilia nesse cenário, uma vez que Paulo Freire concebe o sujeito como ser “de processos, de pedagogias de formação humana” e nisso estabelece

sua crítica política, ética, pedagógica a um dos pontos nucleares do paradigma hegemônico de formação humana. Não critica o pensamento pedagógico apenas por ter esquecido sua responsabilidade de acompanhar e entender também os processos de formação humana dos Outros. Sua crítica a esse paradigma é ele ter julgado e segregado os Outros, os oprimidos, deixando-os à margem da educação a que a pedagogia é chamada a compreender e acompanhar (ARROYO, 2019, p. 5).

A discussão, portanto, sobre as Outras infâncias existentes na escola, possibilitou o reconhecer as infâncias fora do muro da escola, de outros contextos, aqui, o contexto hospitalar. É preciso pôr em conta que esse sujeito pode retornar à escola, sendo um sujeito de Outra infância. Ele existe e não vem “suplicar piedosas pedagogias” de como ensiná-lo, incluí-lo (ARROYO, 2019, p. 4). Essas crianças e adolescentes hospitalizados exigem a validação das suas trajetórias de (re)existência como sujeitos no mundo, com direito a gozar, independente de quaisquer condições físicas ou sociais, de uma escolarização adequada e boa saúde (MATOS; MUGIATTI, 2009).

poder”. Uma das propostas de construção (são três) é a identidade de projeto, que “corresponde a uma identidade que se encontra em posição de resistência, mas conseguiu alguns meios de confrontar as ideologias impostas pela hegemonia, ainda não conseguindo assumir uma posição de identidade legitimadora” (DIAS, 2013, p. 128). Nesse movimento, o adulto-professor pode fornecer esses meios de confrontar as ideologias pedagógicas que excluem determinados tipos de corpos e histórias.

Não se trata apenas de assegurar a escolarização, mas acautelá-los a “um nível de vida adequado ao seu desenvolvimento físico, mental, espiritual, moral e social”¹³ (BRASIL, 1990b), a fim de que a criança acesse todas as possibilidades de uma vida saudável, com percepções críticas de sua realidade e uma recuperação plena de seu retorno ao convívio em sociedade (RODRIGUES, 2012).

Como singela expressão de inclusão, de respeito à diversidade e à cidadania, temos a concretização da Classe Hospitalar, pelo dispositivo da Lei 13.716 que alterou a LDB/1996 ao estabelecer o art. 4º-A:

Art. 4º-A. É assegurado atendimento educacional, durante o período de internação, ao aluno da educação básica internado para tratamento de saúde em regime hospitalar ou domiciliar por tempo prolongado, conforme dispuser o Poder Público em regulamento, na esfera de sua competência federativa. (BRASIL, 2018).

Garantir o atendimento pedagógico hospitalar a essas crianças e adolescentes é fazer valer seu status de “criança cidadã: de respeito às suas vulnerabilidades, mas de respeito também de suas competências” (SOARES, 2005, s.p.) visando seu pleno desenvolvimento humano e evidenciando que é possível ensinar-educar além da sala de aula (RODRIGUES, 2012; MATOS; MUGIATTI, 2009). Mas a parcela desse coletivo que recebe devidamente um atendimento escolar no período hospitalar é pequena (FONSECA, 2020), isso porque

os avanços ainda são tênues quando verificamos que o direito à educação para crianças hospitalizadas ainda se encontra à margem das políticas públicas voltadas para a regularização desse atendimento. O Ministério da Educação (MEC) (...) não tem dado o devido reconhecimento a essa modalidade de ensino ao se manter alheio ao processo de estruturação, regulamentação e acompanhamento das ações de cunho escolar que já acontecem em um número significativo de hospitais brasileiros. (SALDANHA; SIMÕES, 2013, p. 456).

Apesar de assegurada pela legislação, esse atendimento pedagógico especializado que ocorre no hospital é pouco conhecido no âmbito acadêmico, mesmo dentro das licenciaturas – que em tese é a habilitação que prepara o graduando para o ensino, para docência. Masetto (2003) assevera que a escolarização em diferentes espaços de ensino não é contemplada nos cursos de licenciatura a nível de graduação. O que, ao nosso ver, deixa lacunas profundas na formação inicial desse futuro professor e (re)produz a invisibilidade dos corpos-vida dessas infâncias excluídas do contexto escolar por estarem adoecidas – afinal, nem todas as infâncias são consideradas na história da infância.

Por isso, concordo com Libâneo (2000), quando ele ressalta a necessidade em reconhecer a “ampliação do conceito de educação” a fim de que isso

¹³ Decreto nº 99.710/1990 sobre a Convenção sobre os Direitos da Criança, artigo 27.

acompanhe as demandas da sociedade contemporânea e a diversidade presente no fazer pedagógico (MACHADO, 2022b). Para tanto, evidencia que há a “necessidade de formação geral e profissional implicando o repensar dos processos de aprendizagem e das formas do aprender a aprender” (LIBÂNEO, 2000, p. 144).

Sobre isso, Silva (2015) nos lembra e expõe que

o universo da criança hospitalizada ainda é pouco conhecido nas instâncias educacionais de formação pedagógica e, portanto, pouco é explorado como locus próprio de atuação do professor e de pesquisa para a construção de novas práticas pedagógicas. Não basta, porém, para isso alocar professores e constituir boas práticas. É necessário garantir maiores e melhores condições de desenvolvimento de práticas e acompanhamento pedagógico-educacional à clientela infanto-juvenil internada, condições que certamente virão com a produção de novos conhecimentos e a formação específica de profissionais nessa área de conhecimento (SILVA, 2015, p. 16).

Portanto, assumir a precarização desses corpos-vidas significa abrir espaço para o desenvolvimento de novas práticas educativas que possibilitem a dialogicidade entre os saberes. É preciso assumir a responsabilidade sobre a dívida social com essas crianças por tanto tempo omitidas nas teorias pedagógicas. A Classe Hospitalar tem se mostrado mais que a garantia de um direito como a escolarização dessas crianças, seu direito de existir no mundo ao seu próprio jeito, tem evidenciado as fragilidades do sistema educacional de formação da docência e o quão precisamos avançar para uma prática educativa para a liberdade.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, Gina V. P.; DIAS, Juliana de F. Carta a uma professora: “não quero ser invisível, quero ser professora”. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, Brasília, 19 (3), p. 7-18, 2018.
- ARROYO, Miguel G. Corpos precarizados que interrogam nossa ética profissional. *In*: ARROYO, Miguel Gonzalez; SILVA, Maurício Roberto da (Org.). **Corpo infância** – exercícios tensos de ser criança: por outras pedagogias dos corpos. Petrópolis: Vozes, 2012, p. 23-54.
- ARROYO, Miguel G. Paulo Freire: Outro paradigma pedagógico? **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 35, p. 1-20, 2019.
- _____. **Outros Sujeitos. Outras Pedagogias**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente**. 10. ed. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2012.
- _____. 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 de dezembro de 1996. [atualizada]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/

leis/19394.htm. Acesso em: jan. de 2022.

____. Lei nº 13.716, de 24 de setembro de 2018. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para assegurar atendimento educacional ao aluno da educação básica internado para tratamento de saúde em regime hospitalar ou domiciliar por tempo prolongado. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 de setembro de 2018.

____. Ministério da Educação. **Classe hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar**: estratégias e orientações. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC; SEESP, 2002.

____. Ministério da Educação. **Orientações para o atendimento educacional em ambiente hospitalar (classe hospitalar) e domiciliar**. Secretaria de Modalidade Especializadas de Educação; Secretaria de Educação Básica. MEC, 2021.

CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade**. Tradução de Klauss Brandini Gerhardt. São Paulo: Paz e Terra, 5. ed., 2006.

DIAS, Juliana de F.; COROA, Maria L. M.; LIMA, Sostenes César de. Criar, resistir e transgredir: pedagogia crítica de projetos e práticas de insurgências na educação e nos estudos da linguagem. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, Brasília, v. 19, n. 3., p. 29-48, 2018.

DIAS, Tatiana Rosa Nogueira. Identidade e violência contra mulher: uma análise de discurso crítica. *In*: SATO, Denise T. B.; JÚNIOR, Ribamar L. B. (Org.). **Contribuições da análise de discurso crítica no Brasil**: uma homenagem à Izabel Magalhães. Campinas: Pontes Editora, 2013. (Coleção Linguagem e Sociedade, 5).

EACH - European Association for Children in Hospital (2017). **Carta da Criança Hospitalizada** – Anotações, Lisboa, Instituto de Apoio à Criança - IAC. Disponível em: https://iacrianca.pt/wp-content/uploads/2021/02/Carta-Crianca-Hospitalizada_5-edição.pdf Acesso em: 5 set. de 2021.

FERNANDES, Natália. Pesquisa com crianças: da invisibilidade à participação – com implicações na formação de professores? *In*: ENS, Romilda T; GARANHANI, Marynelma C. (Orgs.). **Pesquisa com crianças e a formação de professores**. Curitiba: PUCPress, 2015, p. 21-44, 2015.

FONSECA, Eneida Simões da. A escolaridade na doença. **Educação**, Santa Maria, v. 45, p. 1-19, 2020.

____. Classe hospitalar e atendimento escolar domiciliar: direito de crianças e adolescentes doentes. **Revista Educação e Políticas em Debate**. v. 4, n.1, jan./jul., p. 12-28, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 77. Ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021a.

____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 67. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021b.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 2000.

MACHADO, Júlia Venturelli. **Formação docente e reflexões sobre corpos precarizados**: o olhar de uma licencianda sobre a Classe Hospitalar. 2022. 87 p. Trabalho de Conclusão de Curso de Letras – licenciatura em Língua Portuguesa e respectiva Literatura. Orientação de Adriana da Silva Ramos de Oliveira. Faculdade de Educação – FE, Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas - LIP. Universidade de Brasília – UnB. 2022a.

MACHADO, Júlia Venturelli; OLIVEIRA, Adriana da S. R. Carta a minha professora: reflexões sobre a formação docente e a classe hospitalar. In: FURLEY, Ana Karyne Loureiro; PINEL, Hiran; RODRIGUES, José Raimundo (Org.). **Atendimento Pedagógico Domiciliar e Classe Hospitalar**: aspectos teóricos, legais e práticos. Itapiranga: Schreiber, 2022b, p. 86-99.

MASETTO, Marcos Tarciso. Cultura educacional e gestão em mudança. In: VIEIRA, A. T. et al (Org.). **Gestão educacional e tecnologia**. São Paulo: Avercamp, 2003.

MATOS, Elizabete; MUGIATTI, Margarida. **Pedagogia hospitalar**: a humanização integrando educação e saúde. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

MENEGHETTI, Francis Kanashiro. O que é um ensaio-teórico? **Revista de Administração Contemporânea**, Curitiba, v. 15, n. 2, p. 320-332, Mar./Abr. 2011.

MONTANHA, Hildacy Soares de França. **Classe hospitalar**: o que dizem as crianças sobre suas experiências educacionais no período de internação. 2020. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande-MS, 2020.

OLIVEIRA, Adriana da Silva Ramos de. **Formação de professores online com/para a utilização de tecnologias digitais em classes hospitalares**: implicações na prática pedagógica. 2019. 340 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande - MS, 2019.

QUIJANO, A. Colonialidad del poder y clasificación social. In: _____. **Cuestiones y horizontes**: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder. Buenos Aires: CLACSO, 2014.

QUINTERO, Pablo; FIGUEIRA, Patrícia; ELIZALDE, Paz Concha. Uma breve história dos estudos decoloniais. **Arte e Descolonização**, v. 3, p. 3-12, 2019.

ROCHA, Simone Maria da. **Narrativas infantis**: o que nos contam as crianças de suas experiências no hospital e na classe hospitalar. 2012. 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/14533>. Acesso em: fev. de 2022.

RODRIGUES, Janine Marta Coelho. **Classes hospitalares: o espaço pedagógico nas unidades de saúde.** Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.

SALDANHA, Gilda M. M. M.; SIMÕES, Regina R. Educação escolar hospitalar: o que mostram as pesquisas? **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 19, n. 3, p. 447-464, jul.-set., 2013.

SILVA, Milene Bartolomei. **Trilhas pedagógicas articulam saúde e educação no desenvolvimento cognitivo infantil: criança com câncer.** 2015. 188 f. Dissertação (Doutorado) – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande-MS, 2015.

SOARES, Natália Fernandes. Os direitos das crianças nas encruzilhadas da proteção e da participação. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 7, n. 12, p. 8-18, 2005.

____. **Infância e direitos: participação das crianças nos contextos de vida: representações, práticas e poderes.** 2005. 506 f. Tese (Doutorado em Estudos da Criança). Universidade do Minho - Instituto de Estudos da Criança, Minho, 2005.

STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Org.). **Dicionário Paulo Freire.** Autêntica, 2015.

WEBER, Carine Imperator. **Entre educação, remédios e silêncios: trajetórias, discursos e políticas de escolarização de crianças hospitalizadas.** 2009. 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

CAPÍTULO 12

BEM-VINDOS A *LA NAVE*: UMA PELÍCULA PARA TOCAR NOSSA CARNE

*Ana Karyne Loureiro G. W. Furley*¹

*Hiran Pinel*²

*Luciene Sales Senna*³

ADENTRAR EM *LA NAVE*...

Dentre conversas, risadas e um café caloroso numa dessas fugidas acadêmicas como cuidado de si, eis que um de meus melhores amigos traz como novidade um filme que acabara de assistir. Confesso a você leitor que, em um primeiro momento, me senti lisonjeada, pois a película em questão o fez recordar-se de mim. Ao chegar em casa, anotei o nome em um pedaço de papel e coloquei dentro de uma caixa onde guardo possíveis materiais para a produção de minha tese. Intocado, o papel permaneceu guardado por mais de 06 meses, pois eu não me sentia preparada para vivenciar cenas que relatassem o cenário da oncologia pediátrica, esse é meu lócus de pesquisa e de ação, de defesa ativa de uma causa.

Ah, essa tal amizade! Amigos têm o dom de nos inspirar e nos ensinam que certas coisas precisam ser retiradas de caixas para serem infinitamente mais e, sendo, rompem obstáculos que possivelmente nos levam a lugares nunca vivenciados ou, por vezes, conhecidos. Eu disse: “Sim! Eis-me aqui!” Grata por conhecer a película *La Nave*. Eu disse sim! Como passageira dessa nave, pude ser transportada a um tempo não tão distante assim, e hoje permito-me conectar-me

1 Doutoranda do PPGE/UFES/CAPES. Mestra em Educação PPGE/UFES/CAPES. Psicopedagoga. Pedagoga Hospitalar. Brinquedista Hospitalar (ABBri). E-mail: anakaryneloureiro@gmail.com.

2 Professor permanente da UFES/PPGE interessado nas questões relacionadas à educação, inclusive a especial na relação com a saúde, como a pedagogia hospitalar e a classe hospitalar com foco de produção do conhecimento pelo método fenomenológico de pesquisa e teorias psicológicas e pedagógicas dessa esfera. Professor titular aposentado do DETEPE/UFES/CE. Doutor em Psicologia pelo IP/USP. Mestre em Educação pelo PPGE/UFES. E-mail: hiranpinel@gmail.com.

3 Mestra em Desenvolvimento e Gestão Social pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Superintendente da Associação Capixaba Contra o Câncer Infantil (ACACCI). E-mail: luciene.sena@acacci.org.br.

às minhas memórias de infância, vividas na Rua Ana Ecard Rosa, em Marabá-PA. Como na Reverb Poesia “A criança que eu fui um dia hoje veio me visitar” e me falou baixinho como se sussurrasse em segredo, ao pé de meu ouvido, e me convidasse para re-tornar à infância vivida e reencontrar-me com Gabriela,

No entanto, nunca, nunca mesmo consegui brincar de escola com Gabriela, a filha da inquilina dos meus pais que morava no andar de cima da nossa casa. Meu desejo em brincar com aquela garota era tão grande... Como eu queria incluí-la nas gargalhadas que dávamos.

Uma amiga sonhada e inacessível ao meu contato. Das poucas vezes que cheguei perto dela, pude observar que usava sempre um lenço grande na cabeça e seu olhar demonstrava cansaço. E quando pedia para sua mãe deixá-la brincar comigo, a resposta era sempre a mesma, que ela precisava descansar. Do canil eu avistava a área de serviço de sua casa e em uma tarde de sábado, a avistei me olhando e sorrindo para mim. Por alguns minutos Gabriela esteve ali, olhando-me e eu continuei a dar atenção para meus outros alunos, naquele momento sentia como se ela fizesse parte da brincadeira.

Quando meu olhar retornou a sua direção não vi mais a amiga inacessível. Ela soltou as mãos do pequeno muro e puxou o lenço que estava em sua cabeça, sorriu novamente e se despediu dando adeus. Ela se foi e guardei para mim a imagem de uma amiga que se despiu em sua fragilidade diante da leucemia, fato esse que só fui saber mais tarde quando a moça que trabalhava em minha casa me explicou que Gabriela estava doente, mas era uma criança como eu, e talvez, também por isso nos identificamos humanamente, demasiadas humanas (FURLEY, s/d, no prelo-tese).

Demasiadamente humanos, eu, você leitor e tantas Gabriela's e Gabriel's que compunham nosso existir e, em especial, as que (*in memorian*), deram vida ao jardim de Ana e Hiran na obra *Por uma fenomenologia do brincar*. Gladiolo, Camélia, Dente de Leão, Hortênsia, Rododentro, Girassol. Aceitei o convite e “eis-me aqui! E comigo tantos outros” (FURLEY, 2019, p. 6). *La Nave* é uma película mexicana lançada no dia 12 de maio de 2022 com roteiro de Pablo Cruz-Guerrero e direção de Batan Silva, baseada em uma história real. Miguel, um locutor de um programa de rádio infantil que enfrenta uma crise existencial tem sua vida transformada ao ajudar um garoto de sete anos, com câncer terminal, a realizar seu sonho, um último desejo. Deixo com vocês a palavra do idealizador dessa “viagem” em uma entrevista:

“Siempre tuvimos las ganas de contar una historia que no fuera una visión deprimente de dos personajes que se encuentran en situaciones difíciles”, dijo el actor sobre esta comedia en la que se tratan dos problemáticas sociales: la depresión y el cáncer infantil: “... a pesar de que todos podemos encontrarnos en situaciones difíciles, es el amor, la unión y la actitud positiva las que nos hacen salir adelante. El encontrar otras soluciones y ver otros enfoques es gracias a nuestro cambio de actitud, y de eso se trata la película” (ZAMBRANO, 2022)

DE-COLANDO...

Uma película pode ser apenas uma peça para passar o nosso tempo, um alívio diante do stress ou cansaço diário, uma fuga da realidade. Todavia, *La Nave*, como tantos outros filmes, desde uma leitura fenomenológica, passa a ser algo que nos cola, que nos evoca o sentimento e o pensamento, numa fruição de ideias em que o corpo sente o que os olhos contemplam. Ao ver o filme também nos vemos com nossas práticas. Assim, ali se dá certo colamento entre a história narrada e as nossas histórias, enquanto espectadores. *La Nave* de-cola para que sigamos sendo gente que reflete em profundidade sobre o trabalho que realiza, sobre a pesquisa que faz e se faz pesquisa que dê cola a um mundo tão fragmentado.

Bem-vindos a La Nave...

Bem-vindos a um programa de rádio que nos diz: “Se tiver algum desejo, mesmo que pareça difícil, *La Nave* está aqui para ouvir e ignorar você. Tchau” (04’48min.). O locutor utiliza uma gíria mexicana: “dar el avión”, talvez algo como “deixar no vácuo”, sem resposta. Fazer uma proposta de entrega, provocar um desejo, mas não assumir o compromisso de resposta. *La Nave*, um programa de rádio, sob o comando de um capitão que, em meio ao caos existencial, ignora não apenas a baixa audiência, mas a si enquanto pessoa. Fico a imaginar quantas vezes ele falou “e ignorar você” e não se deu conta que mesmo assim, sua escuta e pré-sença diária continuariam afetando vidas humanas. *La Nave* viajava em ondas para além do que Miguel poderia imaginar, para além da baixa audiência que seu diretor sempre acusava perceber e procurava culpá-lo. Fico a imaginar quantas vezes os espectadores, como eu, nesse tempo vivido e consentido, perceberam-se estar nesse transporte e desejaram estar ali, buscando novos caminhos para a finita jornada chamada vida. Mesmo tremendo que outros ou de si mesmo viesse apenas um “dar el avión”. Mas é sempre preciso arriscar. *La Nave* é convite ao risco.

Eis que sons que remetem a um chamado de rádio entre galáxias e tomam conta da cena aos 10’32min, 13’32min. Somos convidados a adentrar, a ser ouvintes do programa apresentado por Miguel (M) na Rádio Popuradio e, assim, espectadores da ligação telefônica feita por um de seus ouvintes (G),

M: Bem vindos de volta a *La Nave*, pela Popuradio, amigos e amigas. Teremos nossa primeira ligação de hoje. Olá, como vai?

G: Olá.

M: Qual o seu nome?

G: Gerardo.

M: Gerardo! Obrigada por ligar para *La Nave*. Eu sou Miguel. Sua idade?

G: Sete. Quase Oito.

M: Quase oito. Sortudo! Em que podemos ajudar?
G: Eu não conheço o mar.
M: Eu não conheço a Muralha da China, mas é a vida.
G: Pode me levar?
M: Aonde?
G: Ao mar. Pode me levar na sua nave pra ver o mar?
M: Não somos uma agência de viagens. Damos camisetas e canecas, mas só para bons meninos. Você tira boas notas?
G: Não vou à escola.
M: Além de pedinte, você também é preguiçoso. Porque não vai à escola?
G: Estou no hospital de Morelia.
M: Por quê? O que você tem? Pegou clamídia? Está por todos os lados.
G: Não, tenho câncer.
(silêncio na cena)
G: Alô, ainda está aí?
M: Estou, Gerardo. Estou aqui. O que foi?
G: Você é o capitão da nave. Quero saber se pode me levar para o mar. Para uma ilha abandonada, para pescar, ver os peixes com máscara de mergulho, assar marshmallow e fazer uma fogueira. Você falou que por mais difícil que pareça, *La Nave* consegue.
M: O programa se chama *La Nave*, mas... Como vou explicar?
G: Me leva na sua nave para conhecer o mar e tal? Eu te escuto todos os dias e queria te conhecer, mas... Não posso sair daqui.
M: Não se preocupe. Quando você melhorar e com certeza vai ser logo, pode vir conhecer *La Nave*.
G: Não sei quanto tempo vou ficar aqui. Quero dizer, aqui “aqui”. Por que você não vem me visitar?
M: Eu não estou em... Sim, claro.
G: E depois pode me levar para conhecer o mar?
M: Gerardo, a nave quebrou. Está na oficina.
G: Promete que vai vir me ver?
M: Eu prometo.

La Nave está aqui para ouvir...

“Não sei quanto tempo vou ficar aqui. Quero dizer, aqui “aqui”.

Frente à finitude da vida, sabemos o que nos espera, o encerramento de um ciclo, o nascimento... e a morte. Reticências e a possibilidade de vivenciar um longo intervalo entre a chegada e a partida. Esse arco temporal da existência, essa meia lua que parece crescer e depois minguar. A ausência de saúde como ruptura! Nesse tempo vivido como pesquisadora, como pedagoga hospitalar e como brinquedista hospitalar, posso, de certa forma afirmar (sim, fenomenólogos também afirmam) é puro engano pensar que a criança não percebe o que acontece ao seu redor. A criança sabe o que vivencia e espera que saibamos com ela responder com um sentido para esse choque caótico de descobrirmo-nos finitos.

Primeiro, é um direito dela saber o que está acontecendo com seu corpo e ser informada sobre os procedimentos médicos. Ademais, durante o processo de uma consulta médica a criança não sai do consultório quando os exames são mostrados e os diagnósticos são feitos. Estamos falando de uma pessoa, menor de idade, que não pode ficar sem um acompanhante em um corredor de hospital e que de acordo com o Estatuto da Criança do Adolescente (BRASIL, 1990), visto que sozinha é incapaz de defender-se de riscos, necessitando da presença de um adulto. Deixar uma criança só configura abandono de incapaz. Mas deixá-la também só em meio ao turbilhão de saber-se adoecida é, talvez, um abandono tão ou superior àquele físico. Seria a criança “incapaz” ou somos nós, adultos, os incapazes por não sabermos mais dar sentido às nossas próprias existências?

Ilustração 1 - Gerardo na enfermaria



Fonte: <https://www.rsvponline.mx/perfiles/un-nino-con-cancer-cambio-la-vida-de-un-locutor-fracasado-y-su-historia-inspiro-una-fabulosa-pelicula>.

No entanto, assim como apresentado no filme, muitas vezes durante a internação hospitalar, a equipe multidisciplinar que atende a criança busca humanizar o processo do “a-dor-é-ser” (FURLEY; PINEL, 2020), visto que apesar da dor, ela continua sendo pessoa. “A criança vive em um corpo fenomênico e indiviso, está no campo social e no seu corpo ao mesmo tempo. Ela não representa o mundo, ela o vive” (FURLEY, 2019, p. 84). E vivendo. Gerardo em uma das cenas, pergunta “O que acontece quando a gente morre? [...] Morrer é uma coisa boa ou ruim?” (56’42 min.).

Mundo esse marcado pela dualidade, alegria e tristeza, humor e irritação, dia e noite, saúde e doença, vida e morte sendo lembradas a todo o momento, seja pelo corpo ligado a máquinas, seja pelos hematomas em seu corpo, seja pelo olhar do outro num “aqui” que perpassa o não ir a escola, o não poder ir a praia... “Aqui” enquanto finitude consciente e urgente a pensar na morte.

“Aqui” como lugar, espaçotempo que se nos escapa. “Aqui” como realidade a passar. Eita, que palavra difícil de escrever!

Morte.

M O R T E.

MORTE e câncer.

Câncer = Morte?

Eita, palavras difíceis de escutar! Principalmente quando pensamos em crianças, em crianças com câncer, em crianças com câncer em situação de metástase e fase terminal. Pinel (2012, p. 173) nos leva a refletir sobre o “nascer, morrer e cuidar da vida...” e esse cuidar, por vezes, acontece nos limites. Como fio de navalhas acabamos por perceber que “é preciso então comemorar a vida enquanto ela dura na sua imprecisão, na sua efemeridade”.

Eis que em uma ante-sala, separada por uma parede acústica de vidro, num estúdio de gravação de rádio, a equipe de produção do programa *La Nave* avisa a Miguel que um ouvinte está na linha telefônica e será colocado no ar para participar do programa. Do outro lado da linha telefônica, uma voz infantil apenas um número, estatisticamente necessário para a manutenção de seu emprego. Apenas um emprego. Apenas ouvir. Apenas ser em sua dor e imerso em pesadelos que o fazia vivenciar a perda de seus pais, em especial a de seu pai, que morreu afogado após salvá-lo. Imerso numa crise existencial sendo apenas um locutor de rádio, até escutar “tenho câncer”. O que a arte possivelmente nos (re)vela aos 11’52min.? “(silêncio na cena)”.

Ele estava ali, em seu posto, em lugar de destaque, egocêntrico, sendo de certa forma, convocado a brilhar dando vida ao personagem “capitão de *La Nave*” mais uma vez. Um capitão que não sabia mais como conduzir sua nave, que buscava palavras a partir do olhar de sua equipe, que estava ali assustado diante de uma galáxia e para tal, seria necessário ele direcionar seu olhar para além de um único planeta, seus medos.

Quando o ouvir, torna-se escutar...

Quantas vezes somos tomados por atitudes mecânicas face ao contato com o outro? A pensar na cena apresentada anteriormente, ouvimos ou escutamos Gerardo? De fato, sei que é a partir da minha subjetividade, de significados e sentidos aprendidos e apreendidos, no mundo e com o mundo, que capto palavras, assuntos em um pano de fundo. Confesso a você, de imediato, que fui levada a um pano de fundo chamado educação e “ouvindo” um garoto de 7 anos (ops! Quase 8 anos) “Não vou à escola”, cortou minha carne. Em Merleau-Ponty (1999, p. 251), “o conhecimento do outro ilumina o conhecimento de si [...] Tudo se passa como se a intenção do outro habitasse meu corpo ou como se

minhas intenções habitassem o seu”. Adentro esse pano de fundo, e ao escolher essa cena, me disponho a escutar permitindo reviver um tempo que eu era chamada de “tia Ana!”.

Ilustração 2 - Miguel com as crianças



Fonte: <https://www.rsvponline.mx/perfiles/un-nino-con-cancer-cambio-la-vida-de-un-locutor-fracasado-y-su-historia-inspiro-una-fabulosa-pelicula>.

“Não vou à escola”. “Você é o capitão da nave”, “Você falou que por mais difícil que pareça, [...]”. A pensar a educação, o que essa escuta pode nos (des)velar? Como espectadora revisitei memórias não tão boas assim. Às vezes, escuto que existe um lado bom em tudo que acontece na vida. Não romantizem o sofrimento, o câncer não tem um lado bom! Por mais que a medicina avance e nos apresente estimativas de cura, ainda não há a cura. Podemos também aqui pensar em outras questões? Violação de direitos? Violação de verdades? Inverdades ou escolhas pelo lado bom da história? Por que acionar a equipe multidisciplinar hospitalar se a criança deseja saber a partir de você? E deseja saber sobre o “partir”? Por acaso esqueceste que és o capitão da nave? Então, senhor capitão, preste atenção... Você está conduzindo o direcionamento dessa jornada não apenas com suas mãos e com a firmeza de seu pulso. Tem alguém que te escolheu para acompanhá-lo na realização de seus sonhos e, por vezes, um olhar que sorri para ensiná-lo a transformar medo em segurança e, assim, dar novos sentidos de existência a sua vida. Em *La Nave* de cada um de nossos trabalhos junto a crianças com câncer em fase terminal concretiza-se um convite a capitanear viagens significativas até que chegue a viagem final. Fazer do “aqui” um momento e-terno.

Eu não estou em... Sim, claro.

É vida, como tens me ensinado! Dois personagens reais, Miguel e Gerardo e uma história a contar. Miguel fez o que estava a seu alcance para

realizar o último desejo de Gerardo, levá-lo para conhecer o mar. De um lado, uma doença incurável e a certeza da morte próxima. Do outro, uma pessoa vivenciando um vazio existencial. Nesse sentido, “ao mesmo tempo, o morrer pode significar renascer” (PINEL, 2012, p. 174). Renascer... Nascer de novo! Ter a possibilidade de uma nova oportunidade, de vivenciar a busca de realização de um sentido de vida e dar a vida, um *granfinalle*. O estar diante da iminência da eminência morte – sim, a morte é uma eminência, algo que sobressai e nos é superior. Alguém que viu a face da morte muito de perto nos deixou um legado antes de sua partida:

Ou então podemos solicitar ao doente em questão que ele imagine, por um momento, que o transcurso de sua vida seja um romance e que ele mesmo seria uma personagem central correspondente; que estaria, em seguida, porém, completamente em suas mãos dirigir o prosseguimento do acontecimento por si mesmo, por assim dizer, determinar aquilo que viria no próximo capítulo (FRANKL, 2017, p. 17).

Eis um convite a refletirmos juntos... Do outro lado da linha, como ouvinte de *La Nave*, um garoto deseja vivenciar a viagem após escutar o som da nave espacial, sente-se acolhido ao escutar “Bem-vindos”, e divide ali, num mundo atingível o desejo, até então inatingível, de ser passageiro em uma última jornada. Um menino cuja esperança e imaginação trabalham juntas para que deseje escapar do espaço asséptico do hospital e deixar-se tocar pela areia e água do mar.

Ilustração 3 - Miguel com Gerardo no mar



Fonte: <https://www.rsvponline.mx/perfiles/un-nino-con-cancer-cambio-la-vida-de-un-locutor-fracasado-y-su-historia-inspiro-una-fabulosa-pelicula>.

Nesse sentido, a logoterapia, “terapia através do sentido” (FRANKL, 2005, p. 13) nos apresenta o ser humano como “o ser que sempre decide o que ele é” (2011, p. 112). Nessa busca, somos orientados por nossa consciência a responder à vida e a assumir uma responsabilidade frente às nossas escolhas, transcendendo a nós mesmos.

“Eu não estou em... Sim, claro”. Eis a autotranscendência! Uma pequena palavra formada de três letras com o poder de mudar papéis, posições, percepções de si e de mundo... Miguel permitiu autodistanciar-se do “Eu”, “para algo que não é ele mesmo, para algo ou para um sentido que tem que cumprir, ou para outro ser humano a cujo encontro vai com amor” (FRANKL, 1990, p. 17) e por um segundo silenciou-se em sua vazia existência. Ecoa, talvez, nesse seu vazio existencial a voz de Gerardo que, mesmo sabendo-se em fase terminal, ainda deseja a vida.

Quando o silenciar expôs a Miguel que a sua vida enquanto verdade única também pertence ao outro? Quando o silêncio o arrebatou de si mesmo, de suas dores? Quando o clamor de uma criança pela vida o ensinou que existe um mundo que o convida a estar junto a ele? Vivos, morremos todos os dias e se desejarmos, renascemos. Se desejarmos podemos estar em uma “nave” e buscar a realização de sentidos de vida e assim enfrentar sofrimentos que não podem ser evitados com um câncer terminal, uma situação-limite sem possibilidades de escolhas, tanto para Gerardo e para sua mãe, tanto para as Flores do “jardim de Ana e Hiran” (FURLEY; PINEL, 2020). Essa viagem na “nave” não se faz sozinho. Sempre somos convidados a compartilhar da experiência.

Miguel atendeu uma ligação! Essa cena só foi possível porque outro personagem permitiu que a ligação fosse realizada, a mãe de Gerardo. Mãe e mães que os protocolos médicos insistem em nomeá-las como responsáveis/acompanhantes. São mais que presença! A intimidade de mães e filhos, a maneira como experienciam todo o processo de enfrentamento ao câncer, de verem parte de seus corpos a sofrer... “Leo me disse que eu viraria uma estrela. É o que eu quero. Para sempre poder ver você e para você sempre estar feliz. Eu te amo muito, mãe” (1:14’45 min). Vida! É preciso seguir! E quantas estrelas não estão no céu a recordar para muitas mães que fizeram todo o possível, mas a vida irrompeu irredutível em sua transitoriedade e decretou uma separação. Quantas estrelas, meninos e meninas, que o câncer fez subir aos céus sem que, talvez, tenham realizado um último desejo.

E... “Se de fato a arte imita a vida, o cinema e a literatura se constituem como fontes inesgotáveis de exemplos criativos da antiga máxima da logoterapia: “dizer sim à vida apesar de tudo” (AQUINO, 2015, p. 9). Como me vejo em Miguel! O comandante da nave sendo a “Tia Ana”, na Associação Capixaba

Contra o Câncer Infantil (ACACCI). Talvez a experiência mais marcante enquanto pedagoga e brinquedista da instituição foi quando presenciei mãe e filho brincando pela primeira vez. Recordo-me deles entrando, me cumprimentando. Consigo fechar os olhos e rever a cena, emocionando-me. Estava frio, daqueles dias em que a chuva fina nos presenteia com o perfume da terra molhada. A brinquedoteca estava vazia e os ecos das risadas não pairavam pelo ar. Eu estava sentada no chão, sobre o palco, terminando de plastificar um jogo do Mico e um jogo Uno.

As portas foram abertas e a chegada deles... Um adolescente e sua mãe! “Boa tarde, tia Ana”. “Oi Ana, como você está?”. Tiraram os sapatos, higienizaram as mãos e seguiram até os livros. Cada um escolheu algo para ler e sentaram-se próximos. Eles já tinham estado juntos no setor, e, na maioria das vezes, a permanência era rápida, ele ficava no computador ou jogando vídeo game e sua mãe ficava próximo dele, e depois seguiam para as atividades de artesanato que tanto gostava. No entanto, estavam ali, tão próximos e tão calados, cabisbaixos e imersos em leituras. Fiquei por minutos a observar a cena e fui flagrada: “tia Ana que baralho é esse?”. De imediato juntei todas as cartas e os convidei para jogar uma partida e claro, sentar comigo no chão – permitindo a fluidez do corpo, o relaxar da coluna, o espalhar-se, o ficar à vontade. Ele, um adolescente, teve mais facilidade de aprender e tomou para si a tarefa de ensinar sua mãe as regras do jogo.

A mãe falou comigo: “— Eu vi esse jogo na lanchonete na estrada, tinha para vender. Eu quis comprar, mas ou era o jogo ou era o pastel. Que jogo bom de jogar. Nunca jogamos juntos, essa é a primeira vez”. Nesse instante, eu recorri ao celular para pesquisar sobre o jogo e poder contar mais para eles, mas fui surpreendida com o resultado da busca, apareceu o significado da palavra Uno: “Que não pode ser alvo de divisão, separação; indiviso, indivisível. Cujas partes não se podem separar, permanecendo na sua totalidade, sendo a divisão responsável pela perda da sua essência”. Ali, naquele momento, percebi que eles dois eram como o jogo, um só e cabia a mim uma retirada estratégica para que eles pudessem vivenciar esse momento.

CONVOCANDO NOVOS TRIPULANTES

Nesse tempo de vivência imediata, “a educação, tem de cuidar não só de transmitir o conhecimento mas também de refinar a consciência, de modo que o homem aguace o ouvido a fim de perceber as exigências e desafios inerentes a cada situação (FRANKL, 2015, p. 26).

Um filme, um programa de rádio, um leito de hospital, uma brinquedoteca hospitalar... A educação pede passagem! E leva com ela o espectador, o personagem, o paciente, a criança, a mãe, a pedagoga, eu, você. Às vezes, leva

com ela mais de um, ou, até mesmo, todos juntos. E ao passar, deixa rastros como se, por meio deles, anunciasse que nem sempre nos ensina por meio de palavras e textos. Nos ensina que, por vezes, é preciso silenciar e aprender de fato, a escutar. E digo mais... Ao passar, ela escolhe onde ficar! Olhe para seu lado, de repente, o escolhido foi você!

La Nave é uma convocação a nos fazermos presença nas vidas que nos circundam, a deixarmos-nos tocar pela existência do outro que sofre e no seu “a-dor-é-ser” pede-me para ser pré-sença, silêncio, auxílio, acolhida, carinho, companhia na realização do último desejo. *La Nave* é questionamento sobre o que pode ser feito por crianças e adolescentes hospitalizados, impossibilitados de frequentar a escola. *La Nave* é uma aposta de que somos mais que imaginamos e habita em nós um desejo de sentido de vida, capaz, inclusive, de resgatar do mais profundo uma motivação para ressignificar o que poderia ser visto apenas como sofrimento. *La Nave* é um flerte com a morte de cada dia, aquela que, como nossa companheira, ri-se de nossas pretensões e arrogâncias e chama-nos a viver o essencial: estamos todos viajando... E que nos momentos que antecederam à aterrissagem final tenhamos uma mão amiga, um olhar carinhoso, um coração em sintonia a nos fazer sentir um último aprendizado.

REFERÊNCIAS

AQUINO, Thiago Antonio Avellar de. **Os filmes que vi e os livros que li com Viktor Frankl**: Interfaces entre e ficção e a análise existencial. João Pessoa: Editora da UFPB, 2015.

FRANKL, Viktor E. **O sofrimento de uma vida sem sentido**: caminhos para encontrar a razão de viver. São Paulo: É Realizações, 2015.

_____. **Em busca de sentido**. São Leopoldo: Sinodal; Petrópolis: Vozes, 2011.

_____. **Ante el vazio existencial**: Hacia una humanización de la psicoterapia. Barcelona: Herder, 1990.

_____. **Um sentido para a vida**: psicoterapia e humanismo. Aparecida-SP: Ideias & Letras, 2005.

_____. **Logoterapia e Análise Existencial**: textos de seis décadas. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2017.

FURLEY, Ana Karyne L. G. W. **Ser criança com câncer na brinquedoteca hospitalar**: um estudo em Merleau-Ponty. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal Espírito Santo, Vitória, 2019.

FURLEY, Ana Karyne Loureiro; PINEL, Hiran. **Por uma fenomenologia do brincar**. Curitiba: Appris, 2020.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da Percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

PINEL, Hiran. A família como obra de arte em Hanami: cerejeiras em flor. In: TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro; LOPES, José de Sousa Miguel (Orgs). **A família vai ao cinema**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

ZAMBRANO, Daniela. **Una historia real: Pablo Cruz-Guerrero protagoniza el filme “La Nave”**. El Heraldo de México, Panorama Social. 12 mai. 2022, Disponível em: <https://heraldodemexico.com.mx/tendencias/2022/5/12/una-historia-real-pablo-cruz-guerrero-protagoniza-el-filme-la-nave-403837.html>. Acesso em: 30 mai. 2023.

CAPÍTULO 13

COMPARAÇÃO DAS TEORIAS DA INTELIGÊNCIA E DE APRENDIZAGEM

Alice Maraschin Bruscato¹

Eduarda Garcia Sanches²

Felipe Henrico Becker dos Santos³

Gabriela Vollet Cardozo⁴

INTRODUÇÃO

Este trabalho visa apresentar as Teorias da Inteligência e de Aprendizagem sustentado pelos autores Howard Gardner (Teoria das Inteligências Múltiplas), Carl Rogers e George Kelly (Teoria Humanista de Aprendizagem). Para tanto, utilizou a metodologia comparativa a fim de identificar e discutir conceitos. De acordo com Franco (2000), a comparação é o processo de perceber diferenças e semelhanças, para perceber o outro e, a partir dele, se reconhecer. Daele (1993 *apud* FERREIRA, 2000) complementa o conceito afirmando que a metodologia comparativa estuda os fenômenos em suas relações com o contexto social, político, econômico e cultural, a fim de encontrar generalizações válidas ou desejáveis (DAELE *apud* FERREIRA, 2000).

No universo das pesquisas qualitativas, a escolha deste método proporciona um olhar multifacetado sobre a totalidade das informações recolhidas, permitindo um diálogo amplo e aberto. Sander (2007, p. 422) completa dizendo que “pesquisar é o ato ou efeito de indagar, investigar e estudar um campo de conhecimento para averiguar sua realidade e suas circunstâncias”.

A partir do conceito de inteligência, averiguou-se que ele esteve, por muito tempo, relacionado às habilidades lógico-matemáticas, medido, exclusivamente,

1 Licenciada em Psicologia (UAlg). Mestranda em Neurociências Cognitivas e Neuropsicologia (UAlg). E-mail: a63028@ualg.pt.

2 Licenciada em Psicologia (UAlg). Mestranda em Psicologia Clínica (ISPA). E-mail: a63113@ualg.pt.

3 Licenciado em Psicologia (UAlg). Mestrando em Ciências Cognitivas (ULisboa). E-mail: a62996@ualg.pt.

4 Licenciada em Psicologia (UAlg). E-mail: a62951@ualg.pt.

por testes de QI. Entretanto, em 1984, o psicólogo Howard Gardner propôs que houvesse mais de um tipo de inteligência, seja em maior ou menor quantidade.

Posto isso, o trabalho assume como objetivo relacionar, por meio das semelhanças entre as teorias, o princípio das inteligências múltiplas com a abordagem humanista a partir dos estudos dos três autores citados, destacando como podem potencializar o aprendizado e novas experiências.

DESENVOLVIMENTO

Nessa seção, serão apresentados aspectos relevantes de cada autor. Gardner, Rogers e Kelly são responsáveis por diversas contribuições que resultaram em melhores abordagens na área da educação e da psicologia clínica. O primeiro defendeu que a inteligência não pode ser medida por apenas um fator e propôs a Teoria das Inteligências Múltiplas, que valoriza as diferentes habilidades do indivíduo. Rogers trouxe grandes contribuições para a prática clínica e educação por meio da terapia e educação centrada na pessoa. Kelly, pioneiro da teoria cognitivista, foca na personalidade, enquanto os psicólogos cognitivos adotam a abordagem experimental.

1. Howard Gardner (1943)

Psicólogo cognitivo e educacional ainda vivo, Gardner (1994; 1995; 2008) defendeu que a inteligência não pode ser medida só pelo raciocínio lógico-matemático, como geralmente se faz na maioria das escolas, destacando que deveriam ser observadas fontes de informações naturais a respeito de como as pessoas desenvolvem capacidades importantes para o seu modo de vida. Desta forma, o conceito tradicional de inteligência, que faz vínculo entre as ciências exatas definido em psicometria (testes de QI), não é suficiente para descrever a variabilidade de habilidades cognitivas humanas. Segundo o autor, os resultados dos testes tradicionais, em lápis e papel, favorecem as habilidades lógicas e linguísticas, por isso não medem a inteligência total de uma pessoa, apenas parte dela.

A Teoria das Inteligências Múltiplas pluraliza o conceito de inteligência categorizando-a em diferentes tipos, separados uns dos outros. As principais inteligências destacadas por ele são: inteligência linguística; inteligência lógico-matemática; inteligência espacial; inteligência musical; inteligência cinestésica/corporal; inteligência interpessoal; inteligência intrapessoal; inteligência naturalista e inteligência existencialista. Para Gardner, todas as pessoas têm múltiplas inteligências, entretanto, algumas expressam-se mais que outras. São elas:

Quadro 1: Principais Inteligências segundo Howard Gardner (2008)

INTELIGÊNCIA	DEFINIÇÃO
Linguística ou Verbal	Saber falar/escrever, transmitir ideias, relatar experiências, convencer os outros;
Lógico-Matemática	Resolver problemas matemáticos, encontrar padrões, lógica;
Espacial	Ser capaz de se orientar no espaço, determinar uma distância aproximada, completar quebra-cabeças;
Musical	Interesse em música, facilidade de identificar sons/notas musicais e reproduzi-los;
Cinestésica/Corporal	Controlar o corpo, motricidade fina e coordenação motora;
Interpessoal	Entender os outros, seus desejos, humor, motivações, capacidade de se relacionar bem com os outros;
Intrapessoal	Conhecer a si próprio, fraquezas e virtudes, controlar emoções;
Naturalista	reconhecer padrões da natureza como sua fauna e flora;
Existencialista	refletir sobre a existência e questões fundamentais da vida.

Fonte: Organizado pelos autores a partir da Teoria de Gardner (2008).

Em seu artigo *A multiplicity of intelligences* (2008), Gardner apresenta duas afirmações relevantes. A primeira é que todos os humanos possuem todas as inteligências; a segunda é que, assim como as pessoas são diferentes, únicas em personalidades e temperamentos, também possuem variados perfis de inteligências. De acordo com o autor, não existem dois indivíduos, nem mesmo gêmeos idênticos com a mesma amálgama de perfis, força e fraqueza. Mesmo no caso de herança genética idêntica, os indivíduos passam por diferentes experiências e procuram distinguir seus perfis uns dos outros, ou seja, os raciocínios nunca serão idênticos.

Em termos de educação e aprendizagem, ao ser questionado a respeito de como é possível aplicar sua teoria à educação, Gardner (1994) destaca que se deve individualizar cada aluno e ensiná-lo com métodos que possa aprender. Diante disso faz-se necessário pluralizar os modos de ensinar, ou seja, considerar as maneiras diferentes para atingir mais alunos. Além disso, qualquer pessoa com boa compreensão pode pensar nas coisas de várias maneiras. Por isso, a individualização e a pluralização são as duas principais implicações educacionais.

Os papéis que cada ser humano realiza na vida devem ser considerados ao se definir a inteligência, ou seja, a capacidade de resolver problemas ou de elaborar produtos que sejam valorizados em um ou mais ambientes culturais. Ao invés de considerar a inteligência como uma capacidade geral, presente nas pessoas, em graus variáveis, que pode ser medida através de testes de Q.I padronizados, Gardner (*apud* TARGINO, 2013, p. 162) propõe que se pluralize o termo e se refira a competência cognitiva humana como “inteligências”, por se tratar de “um conjunto de capacidades, talentos ou habilidades mentais”.

Sendo assim, reconhecer e estimular todas as variadas inteligências humanas e as possíveis combinações entre elas é primordial e de uma necessidade urgente. Ele considera que as diferenças individuais existem por conta das combinações de inteligências e o reconhecimento disso traz, no mínimo, uma chance de lidar melhor com os muitos problemas deste mundo. O reconhecimento da diversidade de inteligências fará com que as pessoas se sintam melhor e mais competentes em relação a si mesmas, como também, mais comprometidas e mais capazes para trabalhar pelo bem comum (GARDNER 1994;1995;2008).

Diante do exposto, deve-se considerar os diferentes aspectos da cognição que cada pessoa possui, suas forças cognitivas e estilos cognitivos contrastantes. Desta forma, a escola deveria considerar a visão “multifacetada de inteligência”, que tem como base a ciência cognitiva e a neurociência.

2. Carl Rogers (1902 - 1987)

De acordo com Rogers (1962), todos os princípios da terapia centrada na pessoa são válidos para a educação, ou seja, a educação deve despertar as forças positivas de crescimento que existem em cada ser humano, considerando a qualidade da relação professor-aluno.

Os seres humanos têm uma tendência natural para o crescimento em direções saudáveis e, por isso, o autor considera que um dos papéis do professor é oferecer as melhores condições possíveis para que os alunos busquem sua própria realização.

A Triáde Rogeriana possui três elementos essenciais: Aceitação Positiva Incondicional; Empatia; e Congruência. A Aceitação Positiva Incondicional é a capacidade de aceitar o estudante como ele é, com todas as suas características, inclusive aquelas que precisam ser trabalhadas. Aceitar o aluno sem preconceitos e entender que o ser humano está sempre em um processo nunca acabado.

A Empatia é a capacidade de colocar-se no lugar do outro, permitindo ao professor compreender o mundo interno do estudante (desejos, sentimentos, aflições) e comunicar ao aluno que ele é compreendido.

O elemento da Congruência é aceitar e compreender a si mesmo; ser autêntico, sem fingir. Não significa tratar o outro como quiser, de forma grosseira ou egoísta, já que isso levaria a falta de empatia.

Na visão de Rogers (1973), se os educadores cumprirem com a Triáde Rogeriana, as condições fundamentais para o ambiente educacional estão postas. Além disso, para o autor, ensinar é importante, mas, mais relevante ainda é criar as condições para favorecer a aprendizagem. Segundo ele, o professor deve criar um ambiente que seja convidativo à aprendizagem em vez de se preocupar apenas em transmitir conteúdo.

A educação centrada na pessoa não é um método de ensino, mas uma forma de educação. Rogers não diz como o professor deve ensinar seus alunos; essa escolha metodológica fica a critério de cada educador. O que ele propõe é que o processo educativo seja visto como o despertar do potencial de desenvolvimento de cada estudante, e não existe um método específico para isso.

A atmosfera escolar pode favorecer ou dificultar a aprendizagem. Rogers (1973) considera que, quando o ambiente é severo, hostil e agressivamente crítico, o estudante receia desaprovações e censura e, por conta da ansiedade, sua capacidade de percepção diminui, comprometendo a aprendizagem, produção intelectual e criatividade. Como consequência, o estudante perde a autoconfiança e passa a não acreditar no seu próprio valor. Se os elementos da Tríade Rogeriana se encontram presentes, os estudantes sentem-se apoiados, livres de censura, trabalham descontraídos e focam no seu crescimento e realização.

No vídeo da série *Conversas com Carl Rogers* (1984), Rogers afirma que reconhece os obstáculos de aplicar efetivamente sua teoria nas escolas. Segundo ele, quando um professor apresenta, em sala de aula, a condição de criar um clima psicológico envolvendo certas condições com recursos para o aprendizado, este se torna uma ameaça aos professores tradicionais da instituição, já que os alunos preferirão a aula dinâmica.

A educação, para Rogers (1973), deve ser responsabilidade do próprio estudante, por isso está centrada nele. O aluno deve procurar liderar sua capacidade de gerir sua própria aprendizagem, de fazer escolhas, enquanto a escola deve assisti-los para que se torne independente, responsável, autodeterminado e com discernimento para buscar o próprio crescimento.

3. George Kelly (1905 - 1967)

A filosofia Kellyana (1963) é dita alternativista construtivista, ou seja, são realidades construídas com base em modelos pessoais, que não representam o todo nem são baseadas em verdades absolutas. O fundamento básico da teoria de Kelly é a informação de que a realidade existe, ou seja, o universo é real, mas cada ser humano percebe-o de maneira diferente. Essas visões e percepções da realidade são chamadas “Construtos Pessoais”, ou seja, a forma como cada indivíduo interpreta e explica o mundo.

Para Kelly (1963), os Construtos Pessoais são a chave para entender o motivo das pessoas agirem de determinadas formas e não de outras. Segundo ele, todos buscam sentido no mundo em que vivem e, nesse processo de busca, usam os mesmos recursos de investigação para chegarem às suas próprias conclusões sobre a realidade. Estas conclusões não são fixas nem finais, estão abertas à transformação pela aquisição de novas experiências pelo mundo.

O autor defende que o universo realmente existe e que ele funciona de maneira integrada, ou seja, suas diversas partes interagem entre si de forma precisa. O mundo está em constante transformação, ou seja, algo novo está sempre a ocorrer e, na visão de Kelly, as pessoas se esforçam o tempo inteiro para dar significado a estas transformações. Diferentes pessoas constroem realidades de várias maneiras, e todas são capazes de mudar suas visões de mundo. Ou seja, todos têm diferentes possibilidades para construir e reconstruir suas formas de ver as coisas, o que Kelly chama de “Alternativismo Construtivo”: “a maneira pessoal de compreender e agir sobre o mundo” (BASTOS; ALBUQUERQUE; ALMEIDA; MAYER, 2003, p. 2). Desta forma, os acontecimentos observados estão sujeitos a uma variedade tão grande de construções quanto a inteligência permite inventar.

Para Kelly (1963), a realidade de cada pessoa não é um ajuntamento de fatos que se acumulam, pois estes podem ser observados em inúmeras perspectivas. A interpretação que os indivíduos fazem diante dos acontecimentos é mais importante que os próprios acontecimentos, e a interpretação é passível de modificação ao longo do tempo, de maneira que aquilo que é válido na vida de alguém, pode se tornar inválido quando construído de modo diferente.

Segundo Kelly, o futuro de alguém depende da própria pessoa, e não dos fatos de sua vida. Os fatos e os acontecimentos não ditam conclusões, mas trazem significados que devem ser descobertos por cada indivíduo. O autor também traz a ideia de que os maiores limitadores do potencial são as compreensões estreitas e a confiança excessiva no que já é conhecido. Como já dito por Kelly (1963), todos estão a todo instante criando suas visões de mundo; porém existem pessoas que são muito inflexíveis em relação aos próprios conceitos e, raramente, mudam a forma de ver as coisas, agarram-se às suas visões da realidade mesmo que o mundo continue mudando. Isso acontece porque os “construtos pessoais” (interpretações e explicações da realidade) tornam-se a maneira pela qual cada uma enxerga o mundo. A existência desses construtos é um esforço feito pela pessoa para lidar e dar sentido à realidade. Para que algo novo tenha sentido é preciso interpretar com base no passado.

Comparações e contrastes são elementos essenciais nos “construtos pessoais”. Eles ajudam a identificar diferenças e semelhanças que se incorporam na forma de ver as coisas. Existem construtos muito claros e nítidos, outros são mais vagos e levemente percebidos. Em qualquer desses casos, os construtos são os recursos utilizados para prever e controlar o ambiente e as ações.

A modificação dos construtos não é inevitável; afinal, é necessário ter disposição para aceitar que o mundo está em constante mudança, e que algumas interpretações da realidade podem deixar de servir em determinado momento.

A teoria dos “construtos pessoais” está organizada com base num postulado fundamental justificado por meio de 11 corolários. O postulado fundamental, enquanto “processo de construção de uma pessoa psicologicamente canalizados pelos modos como ela antecipa os acontecimentos” (KELLY, 1955 *apud* BOTELLA; FEIXAS, 1998, p. 58), deixa clara a ideia do ser humano como ativo e proativo na construção e antecipação dos acontecimentos de vida. Os corolários são deduções que explicam como os construtos pessoais operam, conforme exposto no Quadro 2.

Quadro 2: Construto Pessoal segundo Kelly

COROLÁRIO	DEFINIÇÃO
Construção:	afirma que eventos que se repetem são similares, por isso é possível prever ou antecipar como viver eventos no futuro.
Individualidade:	cada indivíduo, por ser diferente, tem uma bagagem de experiência própria, logo, cada pessoa constrói a realidade de um modo diferente.
Organização:	os construtos são organizados em padrões, segundo suas similaridades e suas diferenças e de maneira ordenada para que seja possível ir de um conjunto de informações para outro da mesma categoria com mais facilidade.
Dicotomia:	os construtos pessoais são bipolares, estes contrastes são construções absolutamente individuais.
Escolha	de maneira geral, as pessoas preferem ter mais segurança do que poderá ocorrer a respeito do futuro, as escolhas estarão baseadas em sua bagagem de experiências prévias, escolhas são feitas, de maneira geral, a partir de fatos bem-sucedidos no passado, já que transmite maior segurança a respeito do que poderá ocorrer no futuro.
Abrangência	todos os construtos têm uma abrangência, ou seja, um conjunto de situações nas quais faz sentido.
Experiência	testar os nossos construtos repetidamente. Se um construto falha em prever o resultado de uma ação, leva a revisá-lo.
Modulação	a revisão depende da permeabilidade do construto.
Fragmentação	construtos são organizados a partir de suas semelhanças e diferenças, entretanto, às vezes, construtos incompatíveis compartilham a mesma área na organização mental.
Comunalidade	apesar de cada pessoa ter sua própria interpretação da realidade, os construtos pessoais de alguém são compatíveis com os construtos de outras pessoas que fazem parte do seu mesmo grupo social.
Socialidade	nas relações interpessoais, desenvolve-se construtos pessoais próprios e construtos a respeito dos construtos pessoais dos outros. Ou seja, tentar entender como os outros pensam para saber como eles tentarão prever eventos futuros.

Fonte: Os autores (2020)

A relação de Kelly com a aprendizagem pode ser explicada com a implicação do corolário da fragmentação. O alternativismo construtivista

permite que as pessoas testem suas novas hipóteses sem ter de descartar as velhas hipóteses ou construtos (OSTERMANN; CAVALCANTI, 2011). Como os construtos são hipóteses, podem-se manter construtos que são incompatíveis. Além disso, o corolário da individualidade pode ajudar a explicar as construções científicas dos alunos. Estes, mesmo antes de estudar a ciência na escola, são cientistas, isto é, têm suas teorias pessoais e realizam experiências, e esta é a base a partir da qual eles constroem o conhecimento formal.

Do ponto de vista kellyano, o professor precisa reconhecer que essas teorias são viáveis em seus contextos e que algumas podem estar firmemente inseridas em um sistema de relações com outras teorias. Uma tarefa do professor, segundo o construtivismo de Kelly, consiste em apresentar aos estudantes situações através das quais seus construtos pessoais possam ser articulados, estendidos ou desafiados pelos construtos formais da visão científica. Adotar o ponto de vista kellyano não significa que os alunos devem ser deixados a si mesmos para que construam suas visões do mundo sem que lhes sejam apresentadas as teorias científicas. Entretanto, o essencial é que tal conhecimento formal seja apresentado como hipotético e passível de reconstrução e avaliação por parte do aluno (OSTERMANN; CAVALCANTI, 2011).

Na aprendizagem, destaca-se também o corolário da experiência. É possível compreender que o sistema de construção de uma pessoa varia conforme a réplica do evento. Kelly (1963) considera que os seres humanos, ao se depararem com diversas situações ou eventos, tendem a selecionar certas características, o que ele chama de construto. Assim, cada pessoa constrói sua situação de uma maneira própria, alternativa. Dessa forma, pode-se dizer que uma pessoa experimenta algo quando consegue construir uma réplica desse evento e que se pode alcançar uma mudança conceitual, ou seja, mudanças de construtos ou mudança nos sistemas de construção (NEVES; CARNEIRO-LEÃO; FERREIRA, 2012).

Segundo Bastos (1992), a maneira pela qual a pessoa muda seus sistemas de construtos, é, então, relatada pelo Corolário da Experiência, no qual as construções pessoais são hipóteses de trabalho, que se entram em confronto com as experiências, estando sujeitas à revisão e re colocação. O sistema de elaboração cognitiva de uma pessoa varia conforme a interpretação de eventos reprodutíveis (HALL; LINDZEY; CAMPBELL, 2000). Cabe destacar ainda que essa experiência, para Kelly, não representa apenas um simples encontro com um evento, mas um ciclo contendo cinco fases: antecipação, investigação, encontro, confirmação ou desconfirmação, e revisão construtiva (KELLY, 1963).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho buscou apresentar as Teorias da Inteligência e de Aprendizagem que, apesar de serem, respectivamente, cognitivistas e humanistas, articulam-se entre si ao analisar os pormenores de seus fundamentos. A Teoria das Inteligências Múltiplas e as Humanistas apresentam a ideia de que a inteligência não é só resolver com sucesso uma prova, um currículo ou testes psicométricos, pois envolve sentimentos, meio externo e diferentes capacidades. A essência da individualidade é levada em conta para estes autores.

Rogers e Kelly tomam os indivíduos como próprios autores de seus caminhos, autores esses que consideram que, para um melhor desenvolvimento interno, devem ser estimulados com diferentes fontes de motivação do meio. Ambos os teóricos enxergam a educação como responsabilidade do próprio estudante, porém levam em consideração a influência que o meio traz ao decorrer de novas experiências. Gardner entende o meio escolar como não estimulante para a maioria dos alunos. Desta forma, mudar o contexto para que cada um aprenda do modo mais adequado para si, seria o ideal de acordo com esta teoria. Relacionando Gardner com os psicólogos humanistas, pode-se observar a importância na compreensão e entendimento da unicidade de cada indivíduo. A singularidade une estes diferentes teóricos e conceitos.

O princípio das Inteligências Múltiplas de Gardner conversa com as demais teorias aqui desenvolvidas por ter humano como único, assim como Kelly faz ao mostrar que diferentes pessoas têm percepções diferentes do universo. Além disso, quando Rogers traz a ideia de potencializar o interno de cada um com a compreensão de que o meio externo (modo como é dada a aula), favorece a busca de realização interna, a teoria gardneriana passa a fazer mais sentido, já que, segundo Gardner, o contexto escolar e métodos de ensinos deveriam existir de modo mais coerente para os diferentes tipos de inteligência presentes em cada indivíduo.

A Tríade Rogeriana, ao trazer o conceito de Aceitação Positiva Incondicional, reflete a importância do entendimento de que cada um apresenta diferentes concepções de qual a melhor forma de aprender, qual inteligência mais se expressa interna e externamente em si, e qual interpretação o meio externo apresentará no entendimento de universo de cada um.

O conceito de Alternativismo construtivo de Kelly harmoniza-se com questões tanto de Gardner como de Rogers, visto que, segundo a Teoria das Inteligências Múltiplas, os papéis que cada ser humano realiza na vida devem ser considerados ao se definir “a inteligência”. Compreende-se que, assim como Kelly defende, o modo de agir sobre o universo é individual e relevante na formação de capacidades físicas e mentais. Já ao retratar Rogers para com o alternativismo construtivo, pode-se inferir a ideia de individualidade e meio

externo como capacitador positivo ou negativo na construção própria do indivíduo. Ambos os autores, Rogers e Kelly, levam em conta uma atmosfera emocional positiva que proporcione ao aluno novas experiências que agreguem conhecimento e motivações intrínsecas.

Por fim, ambas as Teorias combinam entre si ao não generalizar o indivíduo, ao pôr em consideração influências do meio externo, competências e definições internas, provocando os educadores a buscarem um novo método de ensino que potencialize, instigue e respeite as características de cada aluno.

REFERÊNCIAS

- BASTOS, Heloisa Flora Brasil Nóbrega; ALBUQUERQUE, Eleri Saldanha Coutinho de; ALMEIDA, Maria Angela Vasconcelos de; MAYER, Margareth. Formando os formadores: uma análise das concepções e das práticas de professores de conteúdos específicos das licenciaturas em ciências da natureza da UFRPE. **IV Encontro Nacional de Pesquisa em Ensino de Ciências (ENPEC)**. Bauro/SP, v. 25, 2003
- BASTOS, Heloisa Flora Brasil Nobrega. **Changing teachers' practice: towards a constructivist methodology of physics teaching**. University of Surrey, Reino Unido, 1992.
- BOTELLA, Luis; FEIXAS, Guillem. **Teoría de los constructos personales: Aplicaciones a la práctica psicológica**. Barcelona: Laertes, 1998.
- FERREIRA, Berta Weil. Análise de conteúdo. **Revista Aletheia**. n.11, p. 13-20, jan-jun. 2000.
- FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 2. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.
- GARDNER, Howard. **Estruturas da Mente** A Teoria das Inteligências Múltiplas. Penso, Porto Alegre, v. 02, 1994.
- _____. **Inteligências Múltiplas**. Artes Médicas, 1995.
- _____. A multiplicity of intelligences. **Neuropsychological Research**. Psychology Press, p. 26-32, 2008.
- HALL, Calvin S.; LINDZEY, Gardner; CAMPBELL, John B. **Teorias da personalidade**. Editora Artmed, 2000.
- KELLY, George Alexander. **A Theory of Personality: The Psychology of Personal Constructs**. W.W.Norton & Company, 1963.
- NEVES, Ricardo Ferreira das; CARNEIRO-LEÃO, Ana Maria dos Anjos; FERREIRA, Helaine Sivini. A interação do ciclo da experiência de Kelly com o círculo hermenêutico-dialético para a construção de conceitos de Biologia. **Ciência & Educação**, Bauru/SP, v. 18, n. 02, p. 335-352, 14 de junho de 2012.

OSTERMANN, Fernanda; CAVALCANTI, Cláudio José de Holanda. **Teorias de aprendizagem**. Porto Alegre: Evangraf; UFRGS, 2011.

Psychological Filmes. **Abordagens de Psicoterapia 1 de 3** - Carl Rogers. YouTube, 11 de jan. de 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=vcsZfpdA1Lo>. Acesso em: 17 abr. 2019.

ROGERS, Carl. **Liberdade para Aprender**. Belo Horizonte: Interlivros, 2ªed, 1973.

____. **Terapia centrada no paciente**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 1992.

SANDER, Benno. A pesquisa sobre políticas e gestão da educação no Brasil: uma leitura introdutória sobre sua construção. **RBPAAE**, v. 23, p. 421-477, set./dez. 2007.

TARGINO, Magnólia de Lima Souza. **Psicologia da aprendizagem**. Campina Grande: EDUEPB, 2013.

CAPÍTULO 14

O NASCIMENTO DA ESCOLA COMO PROMESSA DE FUTURO: PENSAR A FUNÇÃO DA ESCOLA A PARTIR DA HISTÓRIA EDUCAÇÃO CAPIXABA E BRASILEIRA

Steferson Zanoni Roseiro¹

O NASCIMENTO DA ESCOLA

Apesar de vivermos um período em que a própria organização e funcionamento da escola tem sido repensado em pleno ano de 2020, a escola parece-nos, hoje, uma instituição quase impossível de ser destruída. Obviamente, ataques para sua destruição não nos faltam, seja tanto advindos de setores econômicos, quanto de algumas perspectivas anarquistas que veem na instituição unicamente a regulação infinita dos corpos.

Contudo, para quase todos nós, a escola não apenas é uma instituição consagrada como também necessária. Não para menos, por exemplo, vemos a defesa da pedagogia histórico-crítica (SAVIANI, 2013) em relação à escola na qual seu papel seria justamente o de produzir em cada indivíduo sua humanidade singular. A escola teria a função, então, de ensinar aquilo que a humanidade produziu ao longo da história, de ensinar aquilo que nos diferiria de outras espécies de animais.

Isto é, a escola ainda é – e lutamos para que seja permanentemente – um espaço único em nossa sociedade na qual os corpos são colocados mais próximos dos conhecimentos sobre o mundo. E conhecer o mundo implica, talvez, explorá-lo minuciosamente, tê-lo às mãos tanto quanto aos lábios. Trabalhar em uma escola implica, conforme sugerem Roseiro, Gonçalves e Silva (2020) poder carregar o mundo em uma bolsa e colocá-lo em contato com as crianças.

Só assim é que, talvez, pudéssemos afirmar a função única da escola, a de dar a conhecer tanto a si mesmo – isso que Saviani (2013) chama de humanidade –, quanto aproximar-se do próprio mundo. Apesar de algumas relutâncias nossas em relação ao conceito de humano e esse papel humanizador da escola, não

¹ Graduado em Pedagogia pela Universidade Federal do Espírito Santo - UFES, mestre e doutor em Educação pelo PPGE-UFES. E-mail: dinno_sauro@hotmail.com.

discordamos, em absoluto, da especificidade da escola.

A instituição escolar tem uma função única e essa função, claramente, lhe assegura a continuidade. Talvez toda a história dos estudos curriculares pudesse ser lida nesse sentido, a de dizer quais funções foram dadas às escolas em determinados momentos e sob certas afirmações curriculares (SILVA, 2013; NOGUERA-RAMÍREZ, 2011; TERIGI, 1996). Porque decerto as disputas curriculares dizem justamente de quais funções serão dadas à escola e como essas funções produzirão a sociedade a qual vivemos.

Hoje, 2020, vemos a escola como instituição inquestionável. Afinal, não apenas a escola *ensina* como ela *promete futuros*. Basta conhecer uma criança, um familiar ou mesmo uma professora para ver como, nesse espaço, não apenas nos colocamos a conhecer e explorar o mundo, como também acabamos por produzir imagens de futuros possíveis no decorrer da escolarização. Conforme diz uma aluna durante a pesquisa de Costa (2017, p. 124), “se a gente quiser coisa melhor pra nossa vida a gente tem que estudar”.

O imaginário da escola abriga, a um só tempo, a atuação no presente e certa confabulação de futuro. A luta pela *qualidade* da educação enseja uma ideia de *qualidade de futuro* (BASSO, 2016), assim como a luta pela erradicação do trabalho infantil diz de um futuro ensejado, de um corte nos futuros imediatos (FORTUNATO, 2016). Não para menos, vemos na escola a possibilidade de *superação* de modos de vida, sendo essas ensejadas individual ou coletivamente (DIAS, 2018). No limite, conforme sugere Almeida (2016), vemos que o futuro passa a ser associado às infâncias e às juventudes desde o século XX e a escola e os discursos oficiais passam, então, a se preocupar com tais futuros, a *propiciá-los*. Olhando mais de perto, vemos que é a própria função da escola que costuma atrelar o tempo presente aos possíveis futuros, costuma situar a própria escola como um lugar de enfrentamento em busca de futuros. A escola almeja futuros atuando no presente. Nela, podemos ampliar ou contrair os futuros. Sua função, portanto, não se limita em um único ponto no tempo.

Vivemos imagens do presente nas escolas e nelas criamos imagens de futuros.

Assim, *propomos fazer uma investigação filosófica a partir de pesquisas históricas para indagar pelo nascimento dessa escola que promete futuros*, compreendendo o nascimento não como ponto de origem, mas de convergências das forças em disputa (FOUCAULT, 2013). Para tanto, recorreremos a estudos sobre história da educação brasileira e, especificamente, a capixaba para indagar como a instituição escolar começou a ser reconhecida como lugar privilegiado para assegurar o futuro da nação e da humanidade, mapeando, nesse movimento, algumas das forças em disputa.

Se hoje afirmamos a escola ao mesmo tempo em que vemos os ataques políticos e econômicos lançados a ela, perguntamo-nos, talvez, por quais futuros nos são possíveis. Ou, antes, por quais futuros *desejamos* às escolas. E, todavia, corroborando com a lógica bergsoniana de que os futuros são mais cabíveis quanto mais conhecemos do passado (LAPOUJADE, 2017; BERGSON, 2005), é-nos imperativo fazer essa investigação como quem pergunta, ao passado, pelos futuros por eles desejados.

Dito de outro modo, quais promessas nasceram junto com as escolas?

LAR DOCE ESCOLA

Começemos por ruir a imagem de escola que evocávamos no início desse texto. Nada dos prédios retangulares que conhecemos hoje, dos corredores cheios de cartazes ou de paredes cinzentas; nada de bebedouros amontoados de alunos que aproveitam para escapar uns minutos das aulas, de banheiros para meninas e meninos, de refeitório, biblioteca, sala de vídeo, sala de informática, de pátio, de quadra, de parquinho; nada de carteiras individuais nas salas de aula, sala de professores, secretaria escolar; nada de grades e portões ou de patrulha escolar.

Escola, muitas vezes, era o nome dado a uma sala improvisada no fundo de uma casa, a um quarto numa casa grande ou a um canto em um galpão velho e fedido. Ao sairmos da *escola*, poderíamos topar com um quadro da família que abrigava a tal escola ou, quem sabe, com uma escrava que entreouvia por detrás da porta para tentar aprender algumas das lições dadas naquele espaço que ela dificilmente poderia entrar. Talvez, saindo de uma *escola*, depararíamos com *A lição de música interrompida*, de Johannes Vermeer, desdobrando-se bem diante de nossos olhos: uma moça, um instrumento, partituras e, nos olhos, a surpresa diretamente direcionada a nós. “Que faz aqui?”, parece perguntar seus olhos. “Saímos da escola”, talvez pudéssemos dizer.

Nós, dificilmente, consideraríamos a escola daquele tempo uma escola. Ou, quem sabe, poderíamos nos perguntar se também eles viviam uma situação de pandemia nacional ou mundial.

Conforme sugere Luciano Faria Filho (2011), a escola do Brasil Imperial em quase nada se diferia da educação domiciliar, sendo, inclusive, a maior parte das escolas brasileiras da primeira metade do século XIX escolas doméstica. Isto é, a escola do século XIX não era a escola que veremos crescer e se normalizar em meados do século XX. Umhas poucas construções eram efetivamente “escolares” no sentido que damos hoje, isto é, prédios isolados de lares que funcionavam como local de ensinos². A maior parte das escolas da época era construída por famílias

2 Na Província do Espírito Santo, em 1838, de acordo com Schneider (2007), havia apenas uma escola de primeiras letras que atendia um número de 181 alunos e as aulas eram

abastadas e mantidas ou por estas mesmas famílias (que poderia ser uma ou mais) ou pelo Estado. Curiosamente, mesmo as escolas “estatais” funcionavam dentro dos perímetros da propriedade de alguma família – ainda uma sala, um quarto, um cômodo raramente arejado ou iluminado – que, caridosamente, cedia o espaço ao Estado para que um professor do poder público frequentasse aquele ambiente para lecionar. Não raro que tais professores se hospedassem nessas casas, que ceassem com as famílias e dali só partissem quando os filhos da propriedade dos arredores já não mais tivessem algo a aprender.

A distinção entre escola e casa era uma linha demasiado tênue.

Não ao acaso, para falar sobre a educação e a instrução das crianças durante o período imperial, Mary Del Priore (2016) recorre à constituição das famílias e das pessoas que frequentavam uma mesma casa. Começa por destacar que os filhos de famílias poderosas, durante a primeira metade do século XIX, eram amamentados e criados por amas do leite que, comumente, cumpriam o papel que nossa sociedade previa para a figura materna, isto é, o de cercar a criança com carinho, atenção e mimos. Ainda que, com o decorrer do tempo, as mães tenham passado a não mais contratar amas de leite, ainda tinham o costume de manter contato com amas secas ou escravas que circundassem e que fossem os olhos vigilantes de seus filhos.

E, conforme destaca a autora, é justamente nesse contexto de crianças *mimadas* que a educação escolar vai colidir e fazer emergir um problema único à instrução: a relação de respeito para com a figura do professor.

Visto que a educação escolar ocorria no interior das casas e em muito se confundia com as relações familiares, os relatos de descasos e desobediência das crianças para com as professoras surgiram com força a partir das narrativas das preceptoras alemãs³. Como Del Priore (2016, p. 336) destaca, “na sociedade escravista, ao contrário do que supunha a professora alemã, criança mandava, e o adulto, escravo, obedecia”.

Sem querer fazer muitas inferências anacrônicas – mas não resistindo a essa –, é bastante curioso nos perguntar quão bem nos fez, em termos de educação e de relações sociais, termos nos envolvido tão intimamente com o processo de escravidão, não?

ministradas por um único professor. Em 1840, dada situação de desalento da tal escola capixaba, o então presidente da província fez um acordo com a província do Rio de Janeiro e conseguiu que dois jovens que iriam, então, para o Rio para estudar, tendo os gastos financiados pela província. Um desiste logo que ouve as expectativas do presidente, outro logo após ser aprovado. Sobrou, então, para um órfão que habilmente foi enviado à Corte e em cuja resposta ou retorno ainda se aguarda.

3 Apesar de vermos, na obra de Del Priore (2016) menção às desobediências para com professoras e mulheres, perguntamo-nos se não encontraríamos também tais indisciplinas para com professores e homens em situações de desigualdade de classe social.

Seja como for, é nesse contexto de crianças mimadas⁴ que as preocupações com a instrução começaram a se perguntar se seria possível fazer expandir o ideal imperial de nação e de educação dentro do ambiente familiar. De acordo com o médico José Lino Coutinho, as crianças que imitavam as pessoas mais velhas, usavam-se do artifício do choro, comportavam-se de forma caprichosa, teimosa e despótica eram propensas a praticar o roubo e a mentira. O mais curioso, entretanto, é a associação que o Lino Coutinho faz disso com a educação. De acordo com Del Priore (2016, p. 328), isso acontecia “não por sua natureza, mas pela educação irregular que recebiam!”, procedendo, então, com uma série de recomendações pedagógicas para alinhar a criança com os bons comportamentos e boa educação desde cedo.

E a boa educação seria, para as crianças de famílias abastadas, aquela que ela aprenderia com pessoas cultas e leituras de clássicos, aquela que os separaria da linguagem inapropriada dos escravos e seus feitos, aquela que se aproximaria da educação cristã inspirada na justiça e na humanidade e livre de prejuízos e superstições.

É justamente nesse panorama de idealização de uma “boa” educação e, ao mesmo tempo, que suscitava uma educação necessária para reconhecer e respeitar essa boa educação, que o ideal iluminista vai começar a inspirar os governos em todo o território brasileiro a começarem a se preocupar, efetivamente, com a escola pública.

Para tanto, foi necessário começar a produzir uma questão primordial para a educação: sua obrigatoriedade (SCHWARTZ; SIMÕES, 2013). Uma obrigatoriedade ancorada, evidentemente, sobre os pressupostos iluministas que almejavam submeter o progresso da nação à razão esclarecida.

Era preciso, então, dissociar a escola da imagem do lar.

À época imperial, as únicas instituições escolares verdadeiramente isoladas dos anexos familiares eram os colégios internos para meninos ou para meninas. Com exceção desses, todos os modos de escolarização funcionavam com espaços criados às pressas, improvisados, nas casas de famílias ou de professores. As escolas não faziam, ainda, parte dos estudos arquitetônicos, não dispendo, então, de edificações únicas. As tentativas de escolas dissociadas das casas familiares eram ainda muito tímidas. Existiam? Sim, um gato pingado aqui ou acolá. Em 1860, a província capixaba contava com 40 escolas: 21 para atender os municípios mais populosos e 19 atendendo as demais regiões (SIMÕES; BERTO; BOREL, 2012). O drama seria, então, de como afirmar

4 À guisa dessa descrição, é bem interessante observar como, em um cenário residencial brasileiro, um estrangeiro britânico, Luccock, deu-se conta de, nas terras brasis, as infâncias não eram as mesmas que as infâncias inglesas.

um papel único da escola quando tantos modos diferentes de pensar e a escola se enfrentavam, quando nem mesmo sua imagem podia ser evocada em termos de arquitetura. Como criar uma escola que seria única e nacionalmente aceita? Como fazer com que essa escola fosse acreditada em seu potencial futurístico? Como afirmá-la como necessária para o progresso da nação? “Para isso, diziam, não bastavam escolas ou instituições isoladas, seria preciso, inclusive de acordo com as nações mais desenvolvidas, reformar o ensino dando-lhe um caráter moderno e nacional” (FARIA FILHO, 2011, p. 139).

Para romper com os modos de organização da escola, era preciso questionar a própria condição doméstica da sociedade imperial.

A partir de investidas nas mídias da época – jornais, revistas, teatros, discursos públicos, literatura etc. –, passou-se a construir o ideal de uma nação *instruída*.

Bem aos modos do que Michel Foucault chamou de práticas de governamentalidade, a instrução pública seria responsável por tornar os corpos governáveis. A instrução era, afinal, uma das “principais estratégias civilizatórias do povo brasileiro” (FARIA FILHO, 2011, p. 137), onde quem mais deveria ser instruído eram as “classes inferiores”, visto que seria a partir desse trabalho que o Estado poderia governar. “Nessa perspectiva, a instrução como um mecanismo de governo permitira não apenas indicar os melhores caminhos a serem trilhados por um povo livre mas também evitaria que esse mesmo povo se desviasse do caminho traçado” (Ibidem).

Era necessário, então, que não apenas o lugar de funcionamento da escola se dissociasse e se diferenciasse dos lares familiares como também que sua organização e seus princípios fossem diferentes.

Uma das características combatidas foi, inclusive, o modo de *disciplinamento* dos corpos dos alunos, isto é, os famosos castigos físicos como a palmatória, as reguadas, os joelhos sobre milho etc. Conforme torna evidente o relato de Anonio Moniz de Souza, o gosto pelos castigos físicos não apenas já começavam a se perder na sociedade do século XIX, como também era necessário abandoná-los de vez para que uma nova imagem de escola fossem criada e ensejada na população que nascia.

É desgraçada coisa ver as aulas das povoações e vilas pequenas preenchidas pela maior parte de homens foragidos e até facínoras, que apenas conhecem caracteres de nosso alfabeto [...]. Faz lástima ver seu comportamento para com os discípulos: só o seu aspecto os horroriza; e, sobretudo, o péssimo estilo que eles adotam de educar a mocidade à força de pancadas e rigorosos castigos, faz com que esta aterrada não só conceba ódio às letras, mas também fuja e até prefira morrer a aprender com semelhantes pedagogos, cruéis e estúpidos (apud DEL PRIORE, 2016, p. 337).

Assim, em um período em que começava a visar a inserção das classes populares na sociedade letrada e instruir nelas a civilidade ordenada, educada e pacífica (FERREIRA; SCHWARTZ; KROHLING, 2016), a escola deveria se desprender da clássica pintura de Francisco de Goya sobre a educação escolar, *La letra com sangre entra*, para produzir, então, um método de ensino que separasse o corpo do modo de aprender⁵.

Era preciso que não fossem mais as palmadas, as chibatadas e o sangue que produzisse aprendizados nas crianças. Diante da pintura de Goya, dever-se-ia produzir, antes, estranhamentos e assombros.

Conforme destacam os autores, o século XIX foi marcado por ambiguidade dos castigos físicos em sua relação com a instrução. Apesar da existência de legislações em todo o território nacional que proibissem o uso de tais castigos como modo de disciplinar os alunos, “os castigos físicos na escola brasileira sobreviveram quase até o século passado” (FERREIRA; SCHWARTZ; KROHLING, 2016, p. 186).

Desde a implementação do método mútuo – ou lancasteriano – pela Lei Geral de Ensino de 1827, estimava-se que os castigos físicos fossem abandonados, visto que eles não eram mais condizentes com o ideal de superioridade da razão apreciado pela nova sociedade. Para uma sociedade devidamente iluminada pela razão, era preciso que os castigos fossem morais ou intelectuais.

E, todavia, os castigos físicos continuaram a ser aplicados até bem mais que o fim do século XIX, senão pelos professores e pelas professoras, por outros alunos a mando e desmando dos docentes (NUNES, 2011).

Todavia, apesar do Regimento Interno das Aulas Públicas das Primeiras Letras do Espírito Santo, de 1871, salientar enfaticamente os métodos, os rigores e a organização escolar necessária para a aplicação do método lancasteriano (FERREIRA; SCHWARTZ; KROHLING, 2016), a educação capixaba, assim como quase todo o território brasileiro, enfrentava problemas reais com o reconhecimento e o aprofundamento do funcionamento de tal método. Conforme destacam Schwartz e Simões (2013), não apenas não havia professores habilitados para colocar em prática o método mútuo como, ainda, a província capixaba era marcada por escassez de escolas, por péssimas condições físicas, pela falta de material e pelo acesso quase impossível às poucas escolas da época.

Em uma época que a instrução começava a ser requisito para o progresso

5 Apesar do investimento iluminista sobre a consagração da cabeça como local de aprendizado, é curioso lermos os regimentos e regulamentos sobre a instrução pública capixaba com a preocupação recorrente da indisciplina e da imoralidade. Mesmo na tentativa de superação dos castigos corporais, há, sempre, o rastro de um modo correto de se comportar durante as aulas, um modo ideal a qual o corpo deve respeitar se quiser permanecer na escola. A cabeça aprende, mas apenas se o corpo estiver dentro dos limites das condições para aprender.

– nacional, econômico, social e da razão –, era preciso exorcizar da escola todo o seu caráter familiar e dar a ela uma especificidade única tanto em termos de objetivos, como de funcionamento e institucionalidade.

Para tanto, era necessário torná-la obrigatória!

ORDEME PROGRESSO MUITO ANTES DA BANDEIRA NACIONAL REPUBLICANA

Algumas crenças em relação à escola começavam a circular já perto do fim dos 1800. Conforme Del Priore (2016, p. 337) destaca, por volta de 1870, “educar significaria prevenir a criminalidade e ‘desordens sociais’”, e, desde que a educação escolarizada atendesse a critérios das fábricas e dos ofícios, mal não faria se ela pudesse também já preparar os corpos para os trabalhos aos quais seriam encaminhados.

Todavia, ainda que esse cenário começasse a ser pintado por grandes fábricas, repercutido nos jornais, romantizado pela literatura e dramatizado nas peças teatrais da época, o processo de escolarização ainda estava longe de ser regularmente sistematizado em nosso país. A começar porque, conforme deixamos claro até então, a escola era, antes de tudo, algo que acontecia no seio da família, em muitos casos sob a supervisão direta da mãe e, em outros tantos, sob o patronato do pai ou de um conjunto de pais. Não nos iludamos: mesmo os colégios internos prestavam referência aos familiares.

Por isso, então, vamos começar a ver, desde 1848 com a proposta de reforma elaborada por Couto Ferraz, uma preocupação em “forjar um modelo de escola moderna” (GONDRA; TAVARES, 2004, p. 2) que, para tanto, seria necessária não apenas uma nova constituição arquitetônica, como também implicaria em modo de inspeção e acompanhamento das práticas escolares. Inspeção essa que, deveras, não prestaria mais continência às famílias, mas aos princípios apresentados por leis e aos méritos da razão.

Questão, pois, nunca resolvida. Conforme Simões, Berto e Borel (2013) ressaltam, o decênio de 1850-60 foi agravado por “circunstâncias do cofre”. Dizem as autoras, em tom cômico e de realidade tremenda, que “a possibilidade de inspeções (internas ou externas) devia ser mesmo remota” (SIMÕES; BERTO; BOREL, 2013, p. 57).

A escolarização teria que lutar, bravamente, com os gastos públicos.

Por um lado, não havia verba o suficiente para investir em tudo de uma vez: formação de professores, elaboração e distribuição de material didático, construção de mais espaços escolares, reforma das estradas para que se tornassem mais acessíveis os percursos às escolas, contratação de mais professores etc. Por outro, parecia haver um consentimento frio de que, se nem tudo era resolvível

em um único movimento, para que, então, tapar o sol com a peneira?

O mais cômico desse movimento parece-nos, hoje, o momento de desgosto explícito na qual a figura do monarca, D. Pedro II, quase caricaturalmente ignora as festanças dispendiosas que fazem para celebrá-lo e, em lugar, pede para visitar as escolas (SIMÕES; BERTO; BOREL, 2013). As escolas, aquelas que, até então, vinham sendo largamente negligenciadas pelos presidentes da província. E, conforme nos indica a tese de Schneider (2007), até o ano de 1854, o território capixaba dispunha de zero instituições que pudessem formar professores. Como nenhuma escola normal tínhamos em nossas terras, o problema poderia, quem sabe?, ser sanado pelo Liceu de Vitória. Caberia ao liceu o papel de tanto preparar para os cursos superiores do Império ou de formar professores para as escolas de primeiras letras.

O desapontamento expresso pela metódica publicação das notas de Pedro II, em 1860, parece ecoar a crítica feita por Pedro Leão Veloso no ano anterior sobre a parca e fragilizada formação de professores fornecida pelo liceu.

Vemos, contudo, também uma crescente preocupação da província em dar sentidos à educação escolarizada. Conforme Schwartz e Simões (2013) anunciavam, iniciava-se, na província capixaba, a produção de uma sociedade que se iluminaria pela educação escolar. Já em 1859, o diretor da instrução pública, João dos Santos Neves, destacava que na educação para o povo jazia a solução dos mais difíceis problemas sociais. Para o diretor da instrução, “cada indivíduo deveria submeter-se à obrigatoriedade do ensino, em nome da ‘verdadeira liberdade’” (SCHWARTZ; SIMÕES, 2013, p. 72). Víamos se formar, na província capixaba, um *bem comum* (GONDRA; TAVARES, 2004) que seria alcançado pela escolarização, pela reimaginação do patrimônio cultural nacional.

Um bem comum que, entretanto, parecia forjado sem o apoio dos poderes da época.

Como, então, constituir a obrigatoriedade necessária para que a educação escolar assumisse o posto de educação nacional? Como converter o modo familiar de organização da nação em um modo regulado por outra coisa? Qual seria essa *outra coisa* que se alastrava pelas sombras do movimento da escola pública estatal? Quais forças exerciam tensão nesse panorama? Quem proferia, junto aos presidentes das províncias, a obrigatoriedade e, por efeito, a construção de uma identidade e funcionalidade escolar única?

Aos modos da proposta de *vulgarização* do ensino público proposto por Couto Ferraz na Assembleia Geral de 1853 (GONDRA; TAVARES, 2004), tudo indica que a obrigatoriedade era indicada e endereçada por uma força *humanitária*, uma força completa de razão que pretendia, a um só tempo,

assegurar o presente e prometer o futuro.

Ou, como veríamos nos embates que marcariam a década de 1870 e 1880 (SCHNEIDER; FERREIRA NETO; ALVARENGA, 2012), talvez pudéssemos chamar a força de uma força *positiva*.

Era preciso assegurar o progresso pela manutenção da ordem.

A passagem da sociedade familiar para uma sociedade verdadeiramente estatal, iniciada com os propósitos iluministas, viria efetivamente a conduzir os modos de governo da nação com as ramificações do positivismo em parcela da elite brasileira.

E é preciso deixar isso bem claro: *parcela* da elite⁶.

A sátira do conto de Artur de Azevedo (2002), em *O velho Lima*, ajudamos justamente a pensar o quanto dos ideais republicanos – advindos do além-mar – acompanhava, já, os desdobramentos do próprio Império. No conto, foi preciso que o velho Lima se acidentasse às vésperas da proclamação da república e retornasse dias depois para se dar conta das mudanças lexicais, dos modos de tratamento e de regulação para que ponderasse, intimamente, o quão republicanos já era a sociedade na qual vivia.

Nós, entretanto, vemos se configurar nos regulamentos e nas reformas, discussões que chamaríamos, hoje, de ideais da escola republicana.

Porque, na verdade, não é um marco de governo que vai importar para nós, mas o modo de pensar, gerir e afirmar a escola que marca, aqui, os períodos históricos. E, conforme toda a historiografia aponta, essas mudanças não são acontecem como o riscar de um fósforo ou pelo ligar e desligar de um interruptor. Começávamos essa escrita por dizer de imagens de escola e das disputas em torno de suas funções.

Ser-nos-ia incoerente, aqui, desconsiderar essas lutas.

E ainda que o ideal iluminista e, pouco mais tarde, o positivista fossem divulgadas em parcela das mídias da época, é perceptível que esses ideais não eram aceitos por toda a sociedade. Especificamente, não era muito bem quisto pela elite latifundiária.

De acordo com Schwartz e Simões (2013), vimos, em 1873, uma Resolução proposta por João Thomé da Silva que propunha a instrução primária elementar como obrigatória a todos os indivíduos livres. Diante dessa obrigatoriedade, todavia, ficava evidente a tentativa de agradar as forças políticas e econômicas

6 A respeito da discussão sobre o positivismo e suas repercussões nas terras capixabas em termos de coligação política e receptividade entre os ilustres e/ou cidadãos, é bastante pertinente ler a publicação feita em dois jornais da época, *A Província do Espírito Santo* e *O Espírito-Santense*, publicados respectivamente em 5 de setembro de 1882 e 22 de outubro do mesmo ano. As publicações foram localizadas por José Raimundo Rodrigues e podem ser acessadas em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=301582&Pesq=comte&pagfis287> e <http://memoria.bn.br/DocReader/217611/5500>.

da época ao serem explícitas, em seus artigos, o modo de funcionamento da tal instrução obrigatória e os motivos de escusa da obrigatoriedade. Por um lado, a província espírito santense reconhecia a força da Igreja Católica e, tentando agradá-la, oferecia-lhe o caráter de regulação da própria instrução pública. Haveria, de acordo com a Resolução, uma escola para meninos e uma para meninas em cada paróquia da época. Por outro lado, para também não romper drasticamente com as organizações familiares economicamente importantes da época, perdoava a ausência da matrícula nessas escolas para toda família que comprovasse ter matriculado seus filhos em escolas particulares ou domiciliares. E, como bem sabemos, quase não havia distinção, à época, da escola particular ou da escola domiciliar, visto que a maior parte das escolas particulares era mantida por famílias latifundiárias.

Teríamos, então, uma escola pública que seria regida e acompanhada pela igreja católica e uma escola obrigatória que abriria mão das famílias economicamente importantes para não entrar em conflito com elas. Ou seja, desde o princípio da definição da escola pública, ela estava fadada a ser evitada pelas famílias influentes que preferiam investir em escolas que pudessem indicar os gostos e desgostos que lhe apraziam.

A escola pública deveria solucionar os problemas sociais – vemos, aqui, já o prelúdio de sua função –, todavia, esses problemas seriam ditados pelo viés cristão e não poderia inculcar qualquer parte de culpa de tais problemas às famílias influentes.

Aos demais corpos livres, se estes quisessem ver-se livres da obrigatoriedade, restar-lhes-iam alegar deficiência física ou moral, ser indigente ou, então, morar longe do raio de alcance da obrigatoriedade⁷. Caso as crianças livres não se encaixassem em alguma dessas condições, ser-lhes-ia obrigatória a frequência nas escolas de ensino público e, ainda, correriam o risco de pagar multa à província caso não cumprissem o ordenado.

Contudo, nenhuma dessas ideias perdurou. Ou, melhor dizendo, não vingaram em termos reguladores. Como deixa explícita a escrita Schneider, Ferreira Neto e Alvarenga (2012), quase nenhuma das propostas de educação

⁷ Referente ao raio de alcance das escolas proposta na Resolução de 1873, Schwartz e Simões (2013) alegam que o raio alcançava a faixa de dois quilômetros para os arredores das escolas. Schneider, Ferreira Neto e Alvarenga (2012), por sua vez, informam a medida equivalente a duas léguas. Se tomamos a medida por duas léguas, é-nos ainda mais peculiar ler a discussão sobre as permissivas escusas, visto que a légua é uma medida que, dependendo do contexto, poderia ter valores variados, tendo variações tanto para légua marítima e légua terrestre, como também mudanças dentro da própria légua terrestre, sendo possível a medida de uma légua variar entre 02 e 06 quilômetros. O que, por sua vez, força-nos a perguntar quais famílias seriam “perdoadas” por estarem fora do raio de duas léguas e quais seriam incluídas, quais seriam cobradas e quais ignoradas.

pública pudera avançar no cenário imperial que ora engalfinhava-se contra os ideais monarquistas, ora realinhavam o ar familiar do governo e da sociedade.

Não faltaram tentativas de alinhar a educação escolarizada ao discurso da obrigatoriedade. Francisco Ferreira Corrêa, Gabriel de Paula Fonseca, João Thomé da Silva... A cada discurso dos presidentes da província do Espírito Santo, a discussão sobre obrigatoriedade escolar retomava. Ora nos deparávamos com possíveis usos para a multa paga pelas famílias que não cumprissem com a obrigatoriedade, ora a obrigatoriedade era acompanhada da lógica da gratuidade, ora a obrigação era ressaltada em termos morais. Para quase todos os casos, prevalecia o dessabor familiar pela tal obrigatoriedade. Também não foram poucos os presidentes da província que, em suas falas com os magistrados, tentaram apelar às famílias. Conforme João Thomé da Silva destaca em 1873 (apud SCHNEIDER; FERREIRA NETO; ALVARENGA, 2012, p. 180), “Uma lei portanto, que faça a instrução primária uma obrigação legal, não será de certo uma ofensa aos direitos individuais, um desrespeito ao direito paterno; bem ao contrário, será a sanção de um dever, será a garantia destes mesmos direitos”. Em 1873 não aconteceram as escolas públicas obrigatórias, nem em 1877, nem em 1880.

Para deixar a situação ainda mais complicada, os presidentes da província capixaba não tardavam em culpabilizar os professores, as famílias e os alunos pela educação escolar aparentemente impossível. Eliseu Martins, em 1880, chegou a acusar os professores de primitivos (SCHNEIDER; FERREIRA NETO; ALVARENGA, 2012), destacando que as escolas não progrediam por um problema de método e de conteúdo.

Conforme sugerem as leituras historiográficas sobre a época, na escola do fim do período imperial havia um caldeirão de métodos⁸ que borbulhava e ora se fazia ver mais esse ou aquele método, fossem eles os métodos de ensino individuais, os métodos mútuos, os mistos ou os simultâneos. Ainda que um conjunto de legislações afirmasse o método mútuo como o método oficial do Brasil Imperial (Lei Geral de 1827 no Brasil e Regulamento da Instrução Pública de 1861 na província do Espírito Santo), era certo que nenhum dos métodos assumia o caráter único em uma escola. Os professores lançavam mão dos métodos de acordo com suas necessidades, de suas parcas condições de trabalho e de suas precárias formações. Quer as regulações delineassem o método mútuo

8 É importante observar que, conforme sugere Luciano Faria Filho (2011), a discussão sobre métodos, à época, dizia menos sobre um método de ensino em si e mais sobre os modos de organização da escola. A partir da discussão feita pelo autor, fica evidente que o método individual, método que reinava em muitas das escolas, era um empecilho para a transformação radical da concepção de escola, visto que esse método se assemelhava aos próprios métodos de ensino usados pelos familiares das crianças.

ou o simultâneo como regra, os professores dependiam, ainda, de suas condições materiais de trabalho.

Para o tão sonhado progresso parecia não haver necessária força de ordem.

Como prover tal força era, então, a questão necessária para afirmar a obrigatoriedade.

PROMESSAS DE FUTURO

No decorrer dos 1880, a Assembleia Provincial do Espírito Santo engalfinhou-se em um bom número de debates que em muito contribuíram para a afirmação da escola enquanto instituição única. Em 1882, com a ajuda da divulgação de um jornal local, a Assembleia chegou a contar com a presença de professores, estudantes e cidadãos para participar da discussão sobre uma nova reforma da instrução pública (SCHNEIDER; FERREIRA NETO; ALVARENGA, 2012).

Embora a reforma em questão tenha sido abandonada pelos próprios signatários depois de uma dezena de reuniões, de entradas e saídas em termos de apoio ao documento e sua escrita e de uma briga épica entre os defensores da obrigatoriedade e dos que ainda clamavam pelo direito da família em escolher como aconteceria a instrução dos filhos, tornava-se evidente, já naquele contexto, o caráter necessário para a escolarização. Ainda que essa necessidade coubesse apenas aos pobres, evidentemente.

Porque quem contestava a obrigatoriedade eram os ricos, aqueles cujo futuro já sorria.

Para que, afinal, deveriam ser instruídos aqueles que os futuros já eram garantidos? Aqueles cuja renda já lhe assegurava um modo de vida nobre? Aqueles nos quais pesariam a responsabilidade de governar?

Para uns, a escola como instrução primária; para outros, escola como arte de governar.

A escola deixava então de ser apenas lugar de instrução das primeiras letras. Conforme sugeriu Faria Filho (2011), a ideia das *primeiras letras* não condizia mais com o ideal de uma sociedade letrada, iluminada e conhecida. A discussão sobre as escolas elementares ou sobre as escolas primárias (termo que foi mais adotado na província capixaba) transformações não só referentes ao método e à arquitetura, como também mutações nos saberes necessários para a sociedade.

Em suma, era a própria concepção de sociedade em transmutação.

Fazia-se palpável, já, a necessidade de escolarizar a pobreza, os corpos livres que, para efetivamente contribuírem para a nação, precisariam ser melhor instruídos. Os ideais iluministas e positivistas já exalavam por quase toda a sociedade. Os republicanos – que cresciam a olhos vistos pelos carnavais e

pelas ruas das grandes cidades, apesar da cegueira do velho Lima – viam já as vantagens do positivismo e defendiam o uso da razão para as elites políticas incapazes e corruptas da nação (CUNHA, 2017). Mesmo os monarquistas, antes ávidos defensores da Igreja Católica, tinham passado a questionar o lugar da razão e suas alianças após uma rebeldia episcopal que quase fez o monarca romper com o clero.

O cenário do que hoje concebemos da educação pública – obrigatória, gratuita e laica – começava a se formar, inclusive, nos seios conservadores. Não apenas os republicanos clamavam pela escola laica. Conforme destaca Cunha (2017), a educação laica da época – ora chamada de leiga, ora chamada de secular devido à nomenclatura francesa – foi bandeira de luta das religiões protestantes muito antes de efetivamente ser livre de ideais religiosos. A luta foi marcada ora pelo fim do ensino religioso nas escolas, ora por sua oferta optativa.

Os conhecimentos necessários à escola para a produção do futuro da sociedade foi um dos pontos de virada radical da escola e da sociedade familiar para a escola e a sociedade governamental.

A questão seria, então, a de como fazer da escola uma promessa de futuro.

Isto é, tomar a vida apenas pelo presente ou pelas memórias tornava-se algo a ser quase abandonado. O ideal societal – declaradamente positivista, mas não apenas – forçava-nos a olhar para frente, para o futuro⁹. Mais ainda, solicitava de nós uma relação de esperança, de crença com os futuros.

O futuro, antes assegurado apenas às classes abastadas, era também oferecido aos pobres, aos menos favorecidos econômica e politicamente, aos que precisavam trabalhar para sobreviver, aos que não viam na escola qualquer possibilidade de retorno.

Se a população capixaba era majoritariamente agrícola até o ano de 1870, era preciso começar a fazer expandir o ideal urbano, o modo de vida que valorizasse as instruções, o ensino. Não mais se poderia aceitar de bom grado a lógica de que nas lavouras e com o trabalho braçal é que as crianças contribuiriam para o futuro da própria família. As promessas de futuro deveriam vir de outro lugar. O futuro era para ser assistido e esperado sentado, valendo-nos mais de nossos silêncios que de barulhos de foice, quebrando a cabeça mais que os dedos, usando mais o músculo cerebral que os bíceps, tríceps e fôrceps.

⁹ Vale lembrar que o início do século XX ocidental é marcado, em parte pelo movimento artístico futurista (o Manifesto Futurista italiano) e como também por um crescimento industrial acelerado. Apesar de, sim, ser parte da visão de Auguste Comte a projeção de futuro (entender o passado, criar as leis naturais para prever o futuro), vemos não apenas se disseminar a lógica de controle do tempo como também a de esperar ansiosamente, a de expandir o presente em um infinito de ações que aguardariam o futuro e, especificamente, o futuro ideal. Franco Berardi (2019) aponta como, em nossa sociedade, esse ideal é produzido pelas maquinacões capitalistas.

A mudança nos conteúdos escolares indicava já esse futuro que nos permitira dominar o ambiente, especialmente a natureza, e dobrá-lo a nossa vontade. Se antes os conteúdos das escolas das primeiras letras e das escolas elementares era quase todo voltado para a leitura, para a escrita, para as quatro operações básicas da matemática e para a reza, aos poucos vemos os conhecimentos *científicos* ocupando, muito lentamente, as escolas primárias com o ensino da geografia, da física natural e, ocasionalmente, da história.

As promessas de futuro perpassavam todo o contexto dos conhecimentos e dos métodos. Aos poucos, o método simultâneo ocupava as regulamentações oficiais no país. Desde a visita de Pedro II à província capixaba, em 1860, iniciara-se a preocupação com a distribuição de compêndios didáticos para crianças pobres (SIMÕES; BERTO; BOREL 2012). E, conforme lembra Faria Filho (2011), era preciso que quadros negros, cadernos e outras tecnologias pedagógicas fossem distribuídas às escolas para que o método simultâneo pudesse ser efetivamente trabalhado.

Superara-se, quase radicalmente, a lógica individual de ensino. Trilhávamos, então, para uma educação ampla que a todos pudesse incluir! Ainda que o “todos”, evidentemente, deixasse de fora um bom montante de corpos.¹⁰

A escola, ali, tornava-se já essa promessa de um mundo mais moderno, mais civilizado. Conforme sugeria Del Priore (2017, p. 430), a promessa de futuro é acompanhada não apenas de mudanças arquitetônicas, mas também de cuidado. Se antes a higiene era precária e faltavam aos prédios ar fresco, luz, água e outras coisas hoje consideradas essenciais, “sobrava varíola, gripe, tubérculos, meningite”. Assim, para que as promessas de conhecimento, de modernidade e civilização fossem apreciáveis, foi também preciso prometer a saúde das crianças.

Já não mais era concebível falar das infâncias como a passagem para o adulto.

A criança deveria começar a fazer parte da contagem da população, deveria ser cuidada e assegurada que fosse oferecida a ela mais do que às gerações anteriores. Não mais falar do progresso da nação pela taxa de mortalidade, mas pela de natalidade (FOUCAULT, 2008), de desenvolvimento econômico que, então, começaria a ser medido pelo grau de escolaridade.

Grandes promessas seriam feitas à nova organização social nascente: a de alunos.

Era preciso forjar esse ponto em comum entre as crianças de ricos e

¹⁰ A esse respeito, o trabalho de Lília Ferreira Lobo, *Os infames da história: pobres, escravos e deficientes no Brasil* é de contribuição ímpar.

pobres: todos seriam alunos. Uma criança, dentro de uma escola, é um *aluno*. Não mais um aprendiz (filhos de pobres ou classe média que raramente tinham o direito de aprender um ofício), nem mais um interno (dos grandes colégios). Agora, um aluno a quem os futuros poderiam ser diferentes.

E, todavia, quem eram aqueles que podiam sonhar com os futuros? Parafraseando uma pergunta lançada por Schwartz e Simões (2013), em face das legitimações das ausências laureadas por futuros brilhantes (os bem-nascidos), dos corpos cujo futuro alegadamente não dependia da escola (as mulheres), dos que não eram livres ou humanos (os negros, os escravos, os indígenas) e dos que facilmente seriam removidos das escolas (os imorais, os indisciplinados, os mui repetentes), quem sobraria nas escolas? Quem estaria efetivamente *obrigado* a frequentar a escola *pública* desse período que já não era mais imperial, mas também não era republicano? A quem os futuros seriam prometidos?

FUTURO EM NOVO ENDEREÇO

A grande briga com as famílias bem estabelecidas era justamente com as possibilidades de futuro. Ao lermos as reuniões e as discussões presididas nas Assembleias da província do Espírito Santo (SCHNEIDER, 2007), vemos claramente que uma maior aceitação com a oferta da escola pública e obrigatória para os filhos de pobres, para as crianças que, de algum modo, tinham futuros incertos.

O ultraje, entretanto, era colocar em suspeição o futuro das crianças abastadas! Como se elas não tivessem já seus futuros garantidos! Como ousavam!

E, todavia, esse é justamente o ponto de transição primordial para esse estudo: a escola já começava a se assegurar enquanto instituição promissora por prometer futuros, e, todavia, era preciso que os futuros fossem prometidos a diferentes pessoas e de diferentes modos. Os futuros prometidos aos filhos de donos de fazenda não poderiam ser os mesmos prometidos aos filhos dos padeiros ou da costureira. Inclusive, víamos na província capixaba já a possibilidade de prometer os futuros às meninas desde a proposta de 1861. E, todavia, basta lermos os cortes nas disciplinas oferecidas para sabermos que encontrávamos diferentes ofertas de futuro mesmo entre um irmão e uma irmã filhos do presidente da província.

Conforme sugere Cynthia Veiga (2008), esse processo de construção dessa escola bem aclamada esteve, não ao acaso, associado ao processo de transição dos corpos considerados alunos. “Para a escola pública deixar de ser indigente, foi necessário que também sua clientela fosse outra – crianças de famílias de ‘boa procedência’” (VEIGA, 2008, p. 514).

Podemos, talvez, inferir que a escola como promessa de futuro acompanha o processo de certa *qualificação* de seu alunado. Costumamos dizer

que a escola pública, gratuita, laica e acessível foi uma invenção republicana, porém, os estudos históricos sugerem que essa transição não é assim tão direta. A escola imperial e a republicana se confluem em dado momento e vemos que a afirmação da escola não passa por sua popularização. Antes, o reconhecimento de sua institucionalidade parece ser efeito de um contrato mais direto feito com as classes mais abastadas.

Curiosamente, os futuros precisaram ser bem prometidos a quem já era garantido.

Hoje, por outro lado, parecer-nos-ia que a escola – pública e particular – promete sim, os futuros a todos os seus estudantes. E, todavia, mesmo agora as promessas de futuro não são iguais. Vemos hoje, uma vez mais, parte da educação pública ser privatizada por ações governamentais que não titubeiam em estabelecer mais parcerias com a sociedade empresarial (AVALIAÇÃO EDUCACIONAL, 2020).

Os futuros são contraídos para uns e ampliados para outros.

Como, então, nos posicionamos diante dessas contrações dos futuros de uns? Ainda acreditamos nas escolas? Ou ela se tornou apenas uma obrigatoriedade para cumprimento de requisitos? Para servir de chave para um futuro já definido? Ou para rasurar os tempos? Onde, afinal, estão nossas lealdades?

Não fazemos uma pesquisa histórica, dizíamos desde o início. Nosso interesse sempre foi outro, o de acompanhar, junto ao nascimento da escola pública, a promessa de futuro que viria junto com ela. Promessa de futuro que, a nosso ver, diz justamente da função da escola.

Porque se nos interessa perguntar, hoje, quais futuros são possíveis nas escolas, é preciso também tatear às nossas costas e acompanhar quais futuros eram prometidos na história da educação brasileira e, principalmente, capixaba.

Uma vez que sintamos esses futuros prometidos à história, precisamos nos perguntar: e a nós? Seria prometido o futuro se estudássemos nessa escola quase republicana? Se sim, quais futuros nos prometeriam?

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ana Carolina Canegal de. **Vazio institucional**: o papel da escola pública e do Conselho Tutelar na socialização de estudantes de camadas populares. 2016. 198 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Departamento de Ciências Sociais, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2016.

Avaliação Educacional. FUNDEB: começa a extinção da escola pública. Escrito por: Luiz Carlos de Freitas. Publicado em: 11 dez. 2020. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2020/12/11/fundeb-comeca-a-extincao-da-escola-publica/>. Acesso em: 12 dez. 2020.

- AZEVEDO, Artur de. O velho Lima. **Revista Espaço Acadêmico**, v. 2, n. 15, ago., 2002.
- BERGSON, Henri. **As duas fontes da moral e da religião**. Trad. Miguel Seras Pereira. Lisboa: Almedina, 2005.
- BASSO, Laís. **Expectativas sociais para a educação escolar básica de qualidade: sentidos e significados para o desenvolvimento humano**. 2016. 138 f. Tese (Doutorado em Educação nas Ciências) – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. Ijuí, 2016.
- COSTA, Crisolita Gonçalves dos Santos. **O sentido da escola para os jovens do Ensino Médio: um estudo na escola Enedina Sampaio Melo**. 2017. 226 f. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará. Belém, 2017.
- DEL PRIORE, Mary. Filhos & Cia. **Histórias da gente brasileira: volume 2: Império**. Rio de Janeiro: LeYa, 2016.
- _____. Primeiras letras. **Histórias da gente brasileira: volume 3: República – Memórias (1889-1950)**. Rio de Janeiro: LeYa, 2017.
- DIAS, Danilo Borges. **Educação, migrações e sociabilidades juvenis bolivianas em São Paulo e Buenos Aires**. 2018. 231 f. Tese (Doutor em Educação) – Escola de Educação, Tecnologia e Comunicação, Universidade Católica de Brasília. Brasília, 2018.
- FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Instrução elementar no século XIX. *In*: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive. (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- FERREIRA, Dirce Nazaré de Andrade; SCHWARTZ, Cleonara Maria; KROHLING, Aloísio. O método de ensino lancasteriano: uma comparação entre a sala monitorial do The British School Museum de Hitchin, na Inglaterra, e o regimento interno das aulas públicas das primeiras letras da província do Espírito Santo em 1871. **Hist. Educ. (Online)**, Porto Alegre, v. 20, n. 48, p. 175-191, jan./abr. 2016.
- FORTUNATO, Sarita Aparecida de Oliveira. **O trabalho infantil e as políticas públicas para sua erradicação no Brasil: o pensar sobre a infância e a educação**. 2016. 260 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná. Curitiba, 2016.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Tradução de Roberto Machado. 23. ed. São Paulo: Graal, 2013.
- _____. **Segurança, território, população**: curso dado no Collège de France (1977-1978). Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- _____. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramalheite. 42. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

GONDRA, José Gonçalves; TAVARES, Pedro Paulo Hausmann. A instrução reformada: ações de Couto Ferraz nas províncias do Espírito Santo, Rio de Janeiro e na Corte Imperial (1848-1854). In: III Congresso Brasileiro de História da Educação, 2004, Curitiba. **A educação escolar em perspectiva histórica**. Curitiba: Adivan High Tech Tecnologia Digital, 2004.

LAPOUJADE, David. **Potências do tempo**. Trad. Hortência Santos Lencastre. 2. ed. São Paulo: n-1 edições, 2017.

NOGUERA-RAMÍREZ, Carlos Ernesto. **Pedagogia e governamentalidade ou da modernidade como uma sociedade educativa**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

NUNES, Clarice. (Des)Encantos da modernidade pedagógica. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive. (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SCHNEIDER, Omar. **A circulação de modelos pedagógicos e as reformas da instrução pública**: atuação de Herculano Marcos Inglês de Sousa no final do segundo império. 2007. 306 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação: História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2007.

SCHNEIDER, Omar; FERREIRA NETO, Aloísio; ALVARENGA, Jeizibel Alves. A escolarização e a sua obrigatoriedade: debates na província do Espírito Santo (1870-1880). **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 28, n. 2, p. 175-202, jun. 2012.

SCHWARTZ, Cleonara Maria; SIMÕES, Regina Helena Silva. A constituição da obrigatoriedade escolar na província do Espírito Santo no século XIX (1848-1873). In: VIDAL, Diana Gonçalves; SÁ, Elizabeth Figueiredo de; SILVA, Vera Lucia Gaspar da. (Orgs.). **Obrigatoriedade escolar no Brasil**. Curitiba: EdUFMT, 2013. p. 63-76.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias de currículo. 3. ed. 4. reimp. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2013.

TERIGI, Flávia. Notas para uma genealogia do *currículum* escolar. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 159-186, jan./jun. 1996.

VEIGA, Cynthia Greive. Escola pública para os negros e os pobres no Brasil: uma invenção imperial. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v. 13, n. 39, p. 502-516, set./dez. 2008.

POSFÁCIO

QUANDO A FRONTEIRA ENTRE O INTOLERÁVEL E O DESEJÁVEL SE DESLOCAM

A gente se acostuma para não se ralar na aspereza,
para preservar a pele.
Se acostuma para evitar feridas, sangramentos,
para esquivar-se de faca e baioneta, para poupar o peito.
A gente se acostuma para poupar a vida.
Que aos poucos se gasta e que, gasta de tanto acostumar,
se perde de si mesma.
(Marina Colassanti)

Agradeço o convite para compor o posfácio desse livro intitulado *Quando nossas pesquisas abrem novas frestas* e parablenizo as/os organizadoras/es dessa Coleção – *A educação pede passagem* –, Ana Karine Loureiro, Hiran Pinel, José Raimundo e Lucyenne Vieira-Machado e todas/os autoras/es que fizeram reverberar as forças de resistências das crianças, dos jovens, professoras/es e pesquisadoras/es que habitam as escolas públicas.

Na apresentação dessa obra, as/os organizadoras/es nos lembram que já faz uma década do movimento dos jovens secundaristas que fez rasuras nas imagens das escolas brasileiras. Um movimento que mostrou a força da juventude que decidiu, coletivamente, ocupar mais de 200 escolas para protestar um plano de reorganização da rede pública municipal pelo governo Alckmin. Um acontecimento importante que nos levou a problematizar o ensino, as escolas, as relações de poder, os movimentos de pesquisa e o intolerável em educação.

Faz tempo que pesquisadoras/es no campo da educação questionam a mercantilização da educação, as redes de poderes, as concepções de aprendizagens e de ensino, as atuais políticas de padronização e de regulação da educação, a função e os objetivos da escola; porém, o efeito desse movimento criado pelos jovens secundaristas em 2013, deixou marcas e mobilizou o mundo, por se tratar de uma importante força de resistência. Resistência aqui entendida como criação, experimentação coletiva. Como afirma Pelbart (2016), este movimento inventou novos dispositivos para mobilizar e expandir o presente. Assim, problematizamos: Como ampliar o campo da política? Como pensar a dimensão política e sensível das formas de vida?

Entendemos que se faz urgente e necessário pensarmos e lutarmos contra as formas de assujeitamento e de sujeição social (LAZARATTO, 2014). No

entanto, assim como os estudantes secundaristas, as pesquisas e as experiências vivenciadas em cada capítulo desse livro, nos ensinam que as formas de resistências às políticas de produtivismos, da precarização do trabalho docente, de padronização e de regularização da educação se reinventam movidas pela via do desejo coletivo de invenção de possíveis. Possíveis que são criados, cotidianamente, por meio das múltiplas redes de linguagens, de afetos e de subjetividades que buscam constituir um *comum* compartilhado para um mundo com mais justiça social e cognitiva. A luta continua, esperamos que tenhamos força e coragem para não se acostumar e muito menos desejar poupar a vida, como nos acena Marina Colassanti na epígrafe desse texto. Muito pelo contrário, o nosso desejo é que o diálogo com as pesquisas aqui apresentadas ganhe novos sentidos e incorpore em multiplicidade de vozes, abrindo novas frestas de ar para a educação.

*Sandra Kretli da Silva*¹
Vitória, julho de 2023.

Referências

- COLASANTI, Marina. **Eu sei, mas não devia**. Rio de Janeiro: Rocco, 1996.
- LAZARATTO, Maurício. **Signos, máquinas e subjetividades**. Tradução de Paulo D. Oneto e Hortência Lancastre, São Paulo: edições Sesc, n-1 edições, 2014.
- PELBART, Peter. **Carta aberta aos secundaristas**. São Paulo: n-1, 2016.

1 Graduada em Pedagogia, com mestrado e doutorado em Educação pelo PPGE/Ufes. Professor Adjunto III, vinculado ao Departamento de Teorias e Práticas de Ensino da Universidade Federal do Espírito Santo. Professora e Coordenadora Adjunta do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/Ufes) e Professora do Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGMPE/Ufes). E-mail: sandra.kretli@hotmail.com.

SOBRE OS ORGANIZADORES

ANA KARYNE LOUREIRO FURLEY

Mestra em Educação (UFES-ES), Doutoranda em Educação (Ufes/Capes), licenciada em Pedagogia (MULTIVIX-ES). Especialista em Pedagogia Hospitalar; Atendimento Educacional Especializado; Educação especial inclusiva (FAVENI-ES), psicopedagogia (FABRA-ES), logoterapia e análise existencial (Unilife). Brinquedista e conselheira da Associação Brasileira de Brinquedotecas (ABBri). Conselheira da Associação Capixaba Contra o Câncer Infantil (ACACCI). Integrante: Grupo de Fenomenologia, Educação (Especial) e Inclusão (GRUFEI-UFES); Grupo de Pesquisa em Fenomenologia na Educação (GPEFE-UFES); Núcleo de Educação Especial e Inclusiva - (NEEI/UERJ).

E-mail: anakaryneloureiro@gmail.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6736589692524594>

HIRAN PINEL

Professor permanente da UFES/PPGE interessado nas questões relacionadas à educação, inclusive a especial na relação com a saúde, como a pedagogia hospitalar e a classe hospitalar com foco de produção do conhecimento pelo método fenomenológico de pesquisa e teorias psicológicas e pedagógicas dessa esfera. 2- Professor titular aposentado do DETEPE/ UFES/ CE. 3- Leciona e pesquisa nos cursos de mestrado, doutorado, especialização, supervisão de pós-doutorado em Educação/ UFES. 4- Residência Pós-Doutoral em Educação pela FAE/UFMG - Área: Conhecimento e Inclusão Social; 5- Pós-Doutorado em Educação pela UFES/CE/PPGMPE - Área: Práticas Educativas, Diversidade e Inclusão Escolar; 6- Doutor em Psicologia pelo IP/USP - Área: Psicologia Escolar e Desenvolvimento Humano; 7- Mestre em Educação pelo PPGE/UFES - Área: Desenvolvimento Humano e Processos Educacionais; 8- Graduações: Bacharel e Licenciado Pleno em Psicologia; Formação de Psicólogos; 9- Títulos profissionais (psicólogo): Psicologia Clínica; Psicopedagogia; 10- Licenciado em Pedagogia - escolar e não escolar: ensino infantil e fundamental até a quinta série, gestão educacional etc.; 11- Licenciaturas via formação pedagógica em Filosofia, em Matemática e em Biologia. 12- Tem experiência em administração/ chefia do antigo Departamento de Fundamentos e Orientação Educacional - DFEOE/UFES - de 07/03/2001 a 07/03/2002. 13- Foi um dos fundadores e primeiro subchefe do atual Departamento de Teorias do Ensino e Práticas Educacionais - DTEPE - de 01/04/2008 a 08/05/2008. 14- PESQUISA: Linha

de pesquisa: Educação Especial e Processos Inclusivos. Coordenador do projeto guarda-chuva de pesquisa: Aprendizagem e desenvolvimento humano sob a ótica fenomenológico-existencial: Educação Especial, Pedagogia Social e Hospitalar, Psicopedagogia. 15- Coordenador do: Grufei - Grupo de Fenomenologia, Educação (Especial) e Inclusão. 16- Membro do G-PEFE - Grupo de Pesquisa em Fenomenologia na Educação. 17- Ensino de disciplinas: Educação Especial e Educação Inclusiva e correlatos; Psicologia Educacional e correlatos.

E-mail: hiranpinel@gmail.com.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8940226139303378>

JOSÉ RAIMUNDO RODRIGUES

Doutor e Mestre em Teologia (FAJE-BH), Doutor e Mestre em Educação (UFES), licenciado em Filosofia (PUC-MG) e Pedagogia (FABRA). Coordenador de Turno da Prefeitura Municipal de Vitória. Integrante do Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Libras e Educação de Surdos (Giples).

E-mail: educandor@gmail.com.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0054461655991890> -

LUCYENNE MATOS DA COSTA VIEIRA-MACHADO

Doutora (2012) e Mestre (2007) em Educação, pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE-UFES). Fez estágio pós-doutoral, em Educação (2015), pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Vale do Rio dos Sinos (Unisinos) financiada pela Capes. Atualmente é professora Associada I do curso Letras Libras, lotada no Departamento de Línguas e Letras (DLL), no Centro de Ciências Humanas e Naturais (CCHN) da Universidade Federal do Espírito Santo. Professora e orientadora de mestrado e doutorado do curso de Pós-graduação em Educação (PPGE/UFES) e professora colaboradora no programa de Pós-graduação em Linguística (PPGEL). Líder do Grupo de Pesquisa em Libras e Educação de Surdos (GIPLES/CNPq-UFES).

E-mail: profaluvieiramachado@gmail.com.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6809535589391676>

ÍNDICE REMISSIVO

A

Análise 37, 165, 176
Aprendizagem 13, 129, 167, 175, 200

B

Base Nacional Comum Curricular (BNCC) 12, 17, 127, 135, 136, 137, 138
Brasil 7, 12, 15, 27, 34, 36, 37, 39, 44, 51, 58, 71, 83, 84, 85, 86, 88, 92, 93,
105, 106, 108, 109, 110, 114, 115, 116, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131,
138, 139, 140, 152, 176, 177, 180, 189, 192, 195, 196

C

Câncer 155, 160, 164, 199
Carl Rogers 13, 167, 170, 171, 177
Classe Hospitalar 12, 13, 141, 142, 150, 151, 153
Corpos 143, 151
Currículo 33, 34, 72, 137, 140
Curso de Filosofia 73, 74, 75, 79, 81

D

Democracia 108, 115
Desafios 115
Direitos 10, 32, 33, 34, 37, 44, 87, 150
Direitos Humanos 10, 32, 33, 34, 37
Diretrizes 27, 45, 58, 72, 86, 87, 93, 114, 131, 133, 139, 140, 152
Diversidade 83, 199

E

Educação 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25,
26, 27, 28, 29, 31, 32, 33, 34, 37, 39, 41, 43, 44, 45, 46, 58, 59, 60, 61,
62, 63, 64, 66, 67, 68, 70, 71, 72, 73, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91,
92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110,
111, 112, 113, 115, 117, 127, 128, 129, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137,
139, 140, 141, 142, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 165, 176, 178, 195, 196,
198, 199, 200
Educação Básica 9, 13, 24, 27, 64, 83, 110, 117, 132, 133, 134, 136, 142, 152
Educação Especial 7, 11, 12, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 95, 100,
107, 108, 109, 111, 112, 152, 199, 200
Educação Física 8, 11, 15, 45, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 104, 105, 106
Educação Infantil 7, 9, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 132
EJA 6, 12, 45, 58, 117, 123, 124, 125, 127, 128, 131, 132, 133, 134, 135, 136,
137, 138, 139, 140
Ensino 45, 46, 47, 48, 49, 58, 71, 83, 117, 133, 134, 137, 176, 184, 195, 198,

199, 200

Escola 39, 40, 41, 43, 61, 72, 83, 115, 180, 195, 196

Ética 27, 114

Experiência 173, 174

F

Família 10, 32, 33, 37

Filosofia 11, 45, 71, 73, 74, 75, 79, 81, 82, 199, 200

Formação Inicial 28

G

George Kelly 13, 167, 171

Graduação 7, 8, 15, 45, 71, 83, 95, 105, 106, 127, 137, 154, 165, 196, 198

H

História da Educação 94, 128, 140, 196

Howard Gardner 13, 167, 168, 169

I

Ideologia 72

Inclusão 88, 92, 93, 94, 96, 97, 105, 106, 116, 199, 200

L

Liberdade 44, 67, 177

M

Ministério da Educação 10, 27, 32, 37, 41, 43, 62, 63, 93, 150, 152

Mundo 140, 159

N

Necessidades Educativas Especiais 90

P

Paulo Freire 4, 10, 34, 44, 64, 65, 124, 130, 131, 149, 151, 154

Permanência 107

Perspectiva 28, 43

Professores 7, 28, 40, 51, 61, 62, 63, 65, 66, 72, 117

R

Reflexões 140

T

Tomismo 11, 73, 75

V

Violência Escolar 32

