

COLEÇÃO:
A EDUCAÇÃO PEDE PASSAGEM

QUANDO AINDA HÁ MUITO POR DIZER SOBRE EDUCAÇÃO

Volume 4

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 AINDA HÁ
MUITO POR DIZER
SOBRE EDUCAÇÃO**


EDITORA
SCHREIBEN
2023

© Dos Organizadores - 2023
Editoração e capa: Schreiben
Imagem da capa: Rawpixel.com - Freepik.com
Revisão: os autores
Livro publicado em: 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 (UFPel)
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 ainda há muito por dizer sobre educação. / Organizadores : Ana Karyne Loureiro Furley... [et al.]. – Itapiranga : Schreiben, 2023.
214 p. : il. ; e-book.
E-book no formato PDF.

EISBN: 978-65-5440-161-6
DOI: 10.29327/5301231

1. Educação à distância. 2. Pedagogia. 3. Educação - hospitais. I. Título. II. Furley, Karyne Loureiro. III. Pinel, Hiran. IV. Rodrigues, José Raimundo. V. Vieira-Machado, Lucyenne M. da Costa.

CDU 37

Bibliotecária responsável Kátia Rosi Possobon CRB10/1782

*Aos que se aventuram em escritas experiências, fazendo da reflexão
uma pulsão do novo, inaugurando caminhos.
Aos que compartilham seus anseios, vivendo na escola possível a
escola que sonhamos a cada amanhecer.*

Minha esperança é necessária, mas não é suficiente. Ela, só, não ganha a luta, mas sem ela a luta fraqueja e titubeia. Precisamos da esperança crítica, como o peixe necessita de água despoluída.

Paulo Freire

SUMÁRIO

| | |
|--|----|
| PREFÁCIO..... | 7 |
| <i>Sandra Kretli da Silva</i> | |
| APRESENTAÇÃO..... | 9 |
| <i>Ana Karyne Loureiro Furley Hiran Pinel</i> <i>José Raimundo Rodrigues Lucyenne M. da Costa Vieira-Machado</i> | |
| CAPÍTULO 1 | |
| SER PEDAGOGO/A NO BRASIL: AFINAL, PARA QUÊ E O QUE FORMA O CURSO DE PEDAGOGIA?..... | 14 |
| <i>Anderson Soares de Souza</i> | |
| CAPÍTULO 2 | |
| EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA EM SEU PERCURSO HISTÓRICO- POLÍTICO NAS LICENCIATURAS EM PEDAGOGIA NO BRASIL, SOB A ÓTICA DA PEDAGOGIA DO OPRIMIDO: HUMANAS SEM HUMANOS..... | 29 |
| <i>Joathamy Dondoni Bruna do Carmo Sindra Daniela de Jesus Ribeiro</i> <i>Kamilla Loureiro da Silva Carline Santos Borges</i> | |
| CAPÍTULO 3 | |
| EXPEDIENTES DE EDUCACIÓN UNIVERSITARIA EN VENEZUELA: DISCURSOS DE LIBERTAD, PRAXIS DE IDENTIDAD DEL DIRIGENTE ESTUDIANTIL..... | 43 |
| <i>Linoel Leal Ordóñez</i> | |
| CAPÍTULO 4 | |
| (CONTRA)POSIÇÕES ENTRE A TEORIA DO DESENVOLVIMENTO E A PERSPECTIVA FOUCAULTIANA..... | 59 |
| <i>Carlos Roberto de Oliveira Lima</i> | |
| CAPÍTULO 5 | |
| UM RETROSPECTO DA RELAÇÃO EDUCAÇÃO E SAÚDE: UMA PARCERIA QUE DÁ CERTO?..... | 69 |
| <i>Gilsiane Aparecida Ribeiro Braga</i> | |
| CAPÍTULO 6 | |
| A CRIAÇÃO DE JOGOS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA PROPOSTA DE PARTICIPAÇÃO ATIVA DOS ESTUDANTES NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO..... | 87 |
| <i>Fernanda Silva dos Santos Ubirajara de Oliveira</i> | |

| | |
|--|-----|
| CAPÍTULO 7 | |
| DANÇA DOS ORIXÁS NO CONTEXTO ESCOLAR: POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS..... | 103 |
| <i>Rodrigo Barcelos Milainy Ludmila Santos Goulart</i> | |
| CAPÍTULO 8 | |
| RACISMO ESTRUTURAL E SEUS IMPACTOS NA EDUCAÇÃO..... | 117 |
| <i>Thaynara Silva Oliveira</i> | |
| CAPÍTULO 9 | |
| UMA MULHER-FILHA-MÃE-PROFESSORA-DOCTORANDA PRETA: QUANDO A AUTOBIOGRAFIA ENCARNA UMA PESQUISA..... | 127 |
| <i>Heloisa Ivone da Silva de Carvalho</i> | |
| CAPÍTULO 10 | |
| O PROJETO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL E OS ASPECTOS ESTRUTURAIS NO MUNICÍPIO DE VITÓRIA (ES)..... | 143 |
| <i>Jéssica Santos Rangel Pâmella Ingridy de Oliveira Gonçalves Julia Miranda Falcão</i> | |
| CAPÍTULO 11 | |
| DIANTE DOS OLHOS, DAS MÃOS, DOS PÉS E DO CORAÇÃO: A JORNADA AMPLIADA NA REDE MUNICIPAL DE VITÓRIA-ES SOB A PERSPECTIVA DE RUBEM ALVES..... | 156 |
| <i>Juliana Pimentel Santos</i> | |
| CAPÍTULO 12 | |
| BRINQUEDOTECA HOSPITALAR: VIVÊNCIAS E TEORIZAÇÕES.... | 176 |
| <i>Ana Karyne Loureiro Furley Hiran Pinel Cesar Augusto Rossatto Edicléa Mascarenhas Fernandes</i> | |
| CAPÍTULO 13 | |
| EDUCAÇÃO SOBRE 4 RODAS: PROFESSORES EM DIÁLOGOS NA CARONA DO ROMPER O DIA..... | 195 |
| <i>Eldimar de Souza Caetano José Raimundo Rodrigues</i> | |
| POSFÁCIO..... | 207 |
| <i>Wagner dos Santos</i> | |
| SOBRE OS ORGANIZADORES..... | 208 |
| ÍNDICE REMISSIVO..... | 210 |

PREFÁCIO

A EDUCAÇÃO PEDE PASSAGEM E NOS CONVIDA A ACREDITAR NO MUNDO

É com muita alegria que recebo o convite para prefaciá-lo um dos livros dessa importante coleção *A educação pede passagem* da editora Schreien. Neste quarto livro intitulado *Quando ainda há muito por dizer sobre educação*, os organizadores Ana Karine Loureiro, Hiran Pinel, José Raimundo e Lucienne Vieira-Machado desafiam *professores/pesquisadores* para uma linda composição coletiva.

Aprendi com Rolnik (2011) que uma das importantes ações do cartógrafo é dar língua para afetos que pedem passagem. Os pesquisadores e professores presentes nessa obra, ao nos apresentarem as suas experiências e movimentos de pesquisas com as escolas e, também fora delas, nos convocam a pensar a educação e as escolas no plural; sobretudo, nos levam a entrar em relação com os afetos que pedem passagem nesses encontros. Nesse movimento, conhecemos novas linguagens, diferentes perspectivas teórico-metodológicas, outros modos de pensar o tempo da/na educação. Um tempo mais intensivo, mais inventivo – o tempo da diferença.

No livro *Ética*, Spinoza afirma que os afetos são as afecções do corpo, pelas quais a potência de agir é aumentada ou diminuída, estimulada ou refreada (SPINOSA, 2014). As ideias que surgiram das afecções que emergem desse corpo coletivo problematizam a formação de professores no contexto brasileiro, a educação à distância, a força dos movimentos estudantis da Venezuela, a relação entre políticas de educação e políticas de saúde, trabalho coletivo, religiosidades, racismo, brinquedoteca hospitalar e nos possibilitam pensar muitas outras importantes questões educacionais e do mundo.

Esta obra é, portanto, um aceno para continuarmos acreditando no mundo e afirmando a vida que insiste em perseverar nas escolas públicas. Vida de professores/as e de estudantes que apostam na potência da alegria, porque já percebem o quanto a máquina capitalística é produtora de afetos tristes e de adoecimentos. Acreditar no mundo é apostar nos acontecimentos e nas composições coletivas cotidianas, é fortalecer os movimentos de resistências às políticas neoconservadoras. Pensamos que se faz urgente ampliarmos a divulgação das invenções cotidianas e das multiplicidades de relações e conexões que possibilitaram a composição dessas pesquisas para que novos espaços e tempos em educação sejam inventados.

Esperamos que os fluxos de forças que jorram desses movimentos de pesquisa rasurem as imagens das escolas, desterritorializando os múltiplos campos da educação para que novos desejos coletivos sejam engendrados com os devires e afetos que por meio dessas narrativas clamam por passagem. Boa leitura!!!

Sandra Kretli da Silva¹

Vitória, julho de 2023.

Referências

ROLNIK, Suely. **Cartografia sentimental**: transformações contemporâneas do desejo. Porto Alegre: Sulina, Editora da UFRGS, 2011.

SPINOSA, Benedictus de. **Ética**. Tradução de Tomás Tadeu. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

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.

APRESENTAÇÃO

Há sempre muito por se dizer acerca da educação. O presente volume da Coleção A Educação pede passagem tem por finalidade fazer circular uma série de reflexões que mostram outros campos possíveis de pesquisa, provocando-nos a um mais além. E um mais além que também nos instiga a pensar outras formas de escrita. Os diferentes textos mesclam um ativismo, críticas contundentes ao já feito, experiências que irromperam o novo dentro da velha escola, crônica e autobiografia como escritas acadêmicas.

A leitura dos textos nos faz pensar em escolas no plural e também em educações. Cada um dos autores faz emergir seus corpos educadores daquilo que é cotidiano escolar e num movimento profundo borrifam-nos com problematizações a nos inquietar. Quando teorizam o fazem para conosco mover pensamentos que têm potência criativa. Quando narram suas experiências desejam que nos coloquemos com eles e elas naquilo que vivenciaram e foi pleno de sentido. Quando expõem suas vidas querem nos apontar outras formas de falar sobre o educar.

Anderson Soares de Souza reflete sobre *Ser pedagogo/a no Brasil: afinal, para quê e o que forma o curso de Pedagogia?* O autor retoma a trajetória da formação de professores no contexto brasileiro, apontando sérias críticas àquilo que consolidou-se historicamente na configuração de um profissional cujo campo de atuação permanece entre disputas. Para Anderson Souza, a grande questão encontra-se na formação em Pedagogia enquanto curso de licenciatura que não oferece plenamente aos seus egressos uma reflexão profunda sobre o educar, restringindo-se, por vezes, a certo verniz formativo que sugere muitas limitações do curso de Pedagogia. A leitura é instigante por nos fazer conhecer bastidores de uma acirrada disputa entre modelos de curso.

Joathamy Dondoni, Bruna do Carmo Sindra, Daniela de Jesus Ribeiro, Kamilla Loureiro da Silva e Carline Santos Borges escrevem sobre *Educação a distância em seu percurso histórico-político nas licenciaturas em Pedagogia no Brasil, sob a ótica da pedagogia do oprimido: humanas sem humanos*. A análise dialógica, ancorou-se à pesquisa documental, sobre uma linha histórica de contextos, leis e políticas públicas, que impulsionaram o avanço da educação a distância no Brasil e suas consequências no ensino básico. Permear reflexivamente sobre tais documentos na companhia de Freire, desperta-nos para a responsabilidade de denunciar os perigos da educação a distância, na (de)formação do educador, que não vivenciando a “práxis” de uma educação crítica e politizada, ficará

impossibilitado de concretizar uma educação de qualidade com seus educandos.

Linoel Leal Ordóñez escreve *Expedientes de educación universitaria en venezuela: discursos de libertad, praxis de identidad del dirigente estudiantil*. Nesse texto, o autor retoma características do movimento estudantil universitário venezuelano, oportunizando-nos conhecer a realidade de um país próximo e suas peculiaridades no que diz respeito à organização social, organização política, formação identitária de estudantes. O autor compartilha parte de sua tese que teve como recorte temporal o período entre 2011 e 2016. Linoel, desde uma análise fenomenológica husserliana mostra-nos como tal movimento tem características polivalentes.

Carlos Roberto de Oliveira Lima reflete sobre *(Contra)posições entre a teoria do desenvolvimento e a perspectiva foucaultiana*. A teoria do desenvolvimento nasce na corrente estruturalista e utiliza em seus percursos elementos de análises marxistas, diferentemente de Michel Foucault, considerado um pós-estruturalista que, propondo uma ruptura com as correntes que o precederam, afirma uma nova possibilidade de olhar para as descontinuidades históricas, adotando-as como elemento de pesquisa, portanto, abandonando o conceito de desenvolvimento e evolução por entender que estes termos fazem desaparecer dos discursos históricos os saberes dominados, considerados desqualificados, as histórias assassinadas, as práticas de governamentalidade, etc.

Gilsiane Aparecida Ribeiro Braga traz em seu capítulo *Um retrospecto da relação educação e saúde: uma parceria que dá certo?* uma retomada das aproximações e distanciamentos entre educação e saúde no contexto de leis e aplicações das mesmas na formação de profissionais. A autora se indaga sobre como vai se delineando um campo formativo em que os profissionais da saúde são também formados por seus pares, apresentando uma demanda recorrente na área. O percurso realizado por Gilsiane faz-nos perceber como algumas políticas de educação e saúde dos governos Lula foram fundamentais para uma preparação dos profissionais para a futura atuação.

Fernanda Silva dos Santos e Ubirajara de Oliveira escrevem sobre *A criação de jogos nas aulas de educação física: uma proposta de participação ativa dos estudantes na construção do conhecimento*. Compartilhando um recorte da dissertação de mestrado de Fernanda, intitulada *O Jogo na Educação Física Escolar: Uma proposta metodológica de participação ativa dos estudantes*, os autores nos colocam em contato com uma prática em que o protagonismo estudantil foi motivado para um exercício crítico e criativo sobre os jogos. A leitura do texto nos impulsiona a problematizar a Educação Física Escolar e suas múltiplas possibilidades. Ressalte-se que a prática em questão sustentava-se teoricamente na premissa de que o conhecimento não está dado, mas sempre em construção desde a participação e engajamento coletivo.

Rodrigo Barcelos e Milainy Ludmila Santos Goulart nos convidam a contemplar a *Dança dos orixás no contexto escolar: possibilidades pedagógicas*. Os autores recuperam o sentido da ancestralidade das danças relacionadas ao culto aos orixás e como uma prática pedagógica nas aulas de Educação Física permitiu a uma comunidade escolar perceber e superar seus preconceitos, abrindo-se à riqueza cultural da dança afro. O texto mostra-se atual e provocativo, pois, diante da crescente onda de intransigência religiosa, olhar para outras tradições religiosas e abrir-se ao que podem oferecer no contexto artístico e relacionado à Educação Física é ampliar horizontes reflexivos.

Thaynara Silva Oliveira escreve sobre *Racismo estrutural e seus impactos na educação*. O Racismo Estrutural é parte de um processo social, histórico e político que cria mecanismos para que pessoas, ou grupos de pessoas, sejam discriminados, o que impacta diretamente nas bases da nossa educação e promove a exclusão sistemática de alguns indivíduos e grupos. O artigo discute o mito da democracia racial e como o Racismo Estrutural se reflete no currículo escolar e nos materiais didáticos que, muitas vezes, menosprezam a cultura africana e afrobrasileira em detrimento de perspectivas eurocêntricas. Por fim, o artigo ressalta a importância da presença do estudo da cultura africana nas escolas como uma forma imediata de influenciar e causar impacto, inclusive em relação à identificação e referência para uma grande maioria da população.

Heloísa Ivone da Silva de Carvalho nos apresenta *Uma mulher-filha-mãe-professora-doutoranda preta: quando a autobiografia encarna uma pesquisa*. Este texto retrata os encontros e reencontros ocorridos entre as trajetórias de vida, profissionais, familiares e acadêmicas, atravessadas pelas dores e potências de uma mulher-filha-mãe-professora-doutoranda preta. O faz a partir de interpelações tecidas na infância, na juventude e na adultez, experienciando diferentes momentos e movimentos em diálogos com o passado-presente. Nas várias situações vivenciadas, como uma mulher preta, descobre e nos aponta que as práticas do racismo na escola não são tão ingênuas, sutis ou inofensivas como as pessoas dizem e/ou imaginam e que são as pessoas que estão na faixa da pobreza, desprovidas de acessos aos serviços públicos, que são as mais atingidas. Assim, reconhece as variabilidades que sua trajetória se constituiu e foi forjada, em contexto com o identitário racial, modos de resistência nos cotidianos da vida.

Jéssica Santos Rangel, Pâmella Ingridy de Oliveira Gonçalves e Julia Miranda Falcão discorrem sobre *O Projeto de Educação Integral na Educação Infantil e os aspectos estruturais no município de Vitória (ES)*. Partindo de cenário escasso sobre discussões em torno da Educação Integral, este capítulo propõe investigar a seguinte problemática: Quais os impactos dos aspectos estruturais nas práticas pedagógicas da Educação Integral na Educação Infantil no município de

Vitória-ES? As autoras chamam atenção para o quanto o aspecto estrutural impacta nas possibilidades de aprendizagem quando se considera que a perspectiva da jornada ampliada concretizou-se como um permanecer num espaço restrito e sem muitas opções de interações provocativas.

Juliana Pimentel Santos escreve *Diante dos olhos, das mãos, dos pés e do coração: a Jornada Ampliada (“Integral”) na Rede Municipal de Vitória sob a perspectiva de Rubem Alves*. Conjuntamente a uma investida de pesquisa etnográfica, a autora se indaga sobre que espaço haveria, no desdobramento do cotidiano de um grupo de educação em jornada ampliada “integral” para o exercício das idéias de Rubem Alves. É neste sentido que as proposições de Rubem Alves e seu pensamento de recuperação do corpo pela educação dos sentidos, ao considerar a integralidade dos sujeitos, são aqui colocadas, denunciando um sucateamento de uma proposta e, ao mesmo tempo, percebendo suas potências como um caminho em que o corpo ganha mais centralidade que nas aulas de ensino regular do turno.

Ana Karyne L. Furley, Hiran Pinel, Cesar Augusto Rossatto e Edicléa Mascarenhas Fernandes tratam de *Brinquedoteca hospitalar: vivências e teorizações*. Os autores realizam um exercício retrospectivo, desde a fenomenologia, percebendo como também foram afetados pela questão do brincar ao longo de suas investigações e práticas. O capítulo nos mostra pessoas em constante desenvolvimento do conhecimento e numa procura séria por garantir às crianças hospitalizadas a manutenção do direito ao brincar. Parte muito peculiar do texto é a oferta de informações acerca da categorização dos brinquedos e sua correta utilização, tornando-se um excelente apoio bibliográfico para os que desejarem instituir brinquedotecas em hospitais.

Eldimar de Souza Caetano e José Raimundo Rodrigues nos fazem com eles viajar em *Educação sobre 4 rodas: professores em diálogos na carona do romper o dia*. Os autores conversam sobre várias temáticas relacionadas ao cotidiano escolar, como formação de professores, linguagem escolar, currículo, problemas de ensino aprendizagem, avaliação, contexto social, etc. Acompanhamos os dois nas idas para o trabalho, processo em que se explicita a vida de dois profissionais e seus anseios acerca de uma outra escola possível. Trata-se de uma escrita vivida, rompendo com o academicismo e sugerindo outras maneiras de se provocar reflexões acerca da educação. No fundo, lançam-nos o convite a falar de nossos cotidianos enquanto educadores e a registrar o que vivenciamos nas amizades entrelaçadas por uma escola.

O conjunto desse volume é um presente que os autores e autoras nos deram com suas reflexões, apontamentos, recordações e práticas. Agradecemos a cada pessoa que acolheu nossa proposta e se expôs num trabalho de escritas tão marcado pelo desejo de se repensar também a escola. Nossa gratidão por serem

quem são no mundo.

Aos leitores, desejamos que o contato com esses textos mobilize em vocês uma vontade única e incontrolável de também se colocarem a partilhar pela escrita as muitas reflexões que transbordam em suas vidas, trajetórias profissionais, pesquisas acadêmicas. Por existir muito a dizer sobre educação é que nos aventuramos nessa tarefa de publicar o que nos atravessa tão fortemente.

Que façamos no hoje possível um educar comprometido com uma realidade mais justa.

Ana Karyne Loureiro Furley

Hiran Pinel

José Raimundo Rodrigues

Lucyenne M. da Costa Vieira-Machado

Vitória, junho de 2023

Na expectativa de outras aventuras.

CAPÍTULO 1

SER PEDAGOGO/A NO BRASIL: AFINAL, PARA QUÊ E O QUE FORMA O CURSO DE PEDAGOGIA?

Anderson Soares de Souza¹

INTRODUÇÃO

O presente texto tem por objetivo refletir a formação, atuação e identidade profissional de pedagogos/as no Brasil tendo por análise a história do curso de Pedagogia, destacando a complexidade de tal questão. A relevância do tema leva em consideração a pergunta que intitula esse capítulo, a qual, num primeiro momento, sugere uma contradição, pois quando se pensa no curso de graduação em Pedagogia só se pode esperar que os/as egressos/as sejam pedagogos/as. Mesmo após as últimas mudanças promovidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE)/Conselho Pleno (CP), por meio da Resolução n.º 1, de 15 de maio de 2006 (BRASIL, 2006), o curso de Pedagogia manteve em sua base curricular os saberes da área do magistério em detrimento de conhecimentos que refletissem em profundidade a teoria da/sobre a educação.

Acrescenta-se a isso o fato de que o curso não contempla de forma efetiva a assimilação de conhecimentos para que o futuro profissional atue fora do ambiente escolar, embora haja essa demanda na sociedade e a própria normativa curricular da graduação em Pedagogia prevê essa possibilidade, conforme os estudos de Severo (2017). Nesse contexto, refletir sobre a formação e identidade profissional dos/as pedagogos/as é uma tarefa importante para se pensar em possibilidades de mudanças frente ao que o tempo e as demandas do presente exigem.

¹ Mestre em Educação pela Universidade Cidade de São Paulo (Unicid); licenciado em: Pedagogia, Letras Português e Teatro. Pós-graduado (especialização) em: Magistério do Ensino Superior; Psicopedagogia Institucional; Educação, Política e Sociedade; Arteterapia; Neuropsicopedagogia; Educação Especial e Inclusiva e Ensino de Artes. Atuou por dezesseis anos como pedagogo socioeducativo (concurado) na Fundação Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente (Fundação CASA/SP) e por treze anos foi professor do curso de Pedagogia, de cursos de licenciatura e pós-graduação na área de educação em duas faculdades particulares na cidade de São Paulo. Atualmente trabalha como pedagogo numa escola pública de Ensinos Fundamental e Médio no Estado do Espírito Santo. E-mail: andersoncapixaba@gmail.com.

Ainda sob essa perspectiva, Pinto (2017, p. 176, grifo do autor) declara que “[...] o curso tem formado *professores* e, de modo marginal, o pedagogo”. Em outras palavras, o status “pedagogo/a” como categoria profissional possui um valor convencional em nossa sociedade por conta da formação no curso de graduação em Pedagogia, isto é: a regulamentação da profissão de pedagogos/as ainda não é uma realidade no Brasil, embora haja lutas nesse sentido para a formação em curso de bacharelado, conforme o referido autor defende em seus estudos.

Ressalta-se que as análises deste estudo fazem parte de uma pesquisa maior desenvolvida no ano de 2015 pelo Programa de Pós-graduação (mestrado) da Universidade Cidade de São Paulo (Unicid), com orientação da professora Dra. Ângela Maria Martins. Os aspectos teóricos referentes à história do curso de Pedagogia e a identidade profissional dos/as pedagogos/as são traçados a partir dos/as seguintes autores/as: Bissolli da Silva (2006), Brzezinski (1996a, 1996b), Cruz (2011), Franco (2008), Libâneo (2006, 2010, 2011, 2012), Pimenta (1999, 2001, 2002, 2004), Saviani (2012), Scheibe e Durlí (2011). Adota-se, neste trabalho empírico e bibliográfico, a metodologia de pesquisa qualitativa em educação (LÜDKE; ANDRÉ, 1986), por meio do apoio da análise documental (BARDIN, 2016).

Dadas essas breves notas introdutórias, na sequência serão discutidas considerações acerca da identidade profissional dos/as pedagogos/as no Brasil.

CURSO DE PEDAGOGIA E IDENTIDADE PROFISSIONAL DO/A PEDAGOGO/A NO BRASIL: DO BACHARELADO À LICENCIATURA

As questões que envolvem a formação, atuação e identidade do pedagogo no Brasil são permeadas por uma multiplicidade de marcos legais. O curso passou por diversas mudanças desde a sua criação no ano de 1939, durante o governo de Getúlio Vargas, até os dias atuais com as propostas da Resolução n.º 1/2006 do CNE (BRASIL, 2006). As transformações em seus marcos regulatórios ao longo da história certamente configuraram/reconfiguram a identidade do/a pedagogo/a e também os campos de atuação, gerando, muito provavelmente, uma crise de identidade profissional ao/à egresso/a.

Scheibe e Durlí (2011) apontam que o curso de Pedagogia fora criado por meio do Decreto-Lei n.º 1.190, no ano de 1939, para atender a duas finalidades: 1) formação de técnicos em educação, que atuariam junto à estrutura burocrática dos sistemas de ensino, mediante o título de Bacharel, após terem cursado três anos de estudo; 2) docente para atuar no então ensino secundário, na modalidade normal, após estudar mais um ano no curso, à época, denominado

Didática, por meio do estudo das seguintes disciplinas: Psicologia da Educação, Elementos de Administração Escolar, Didática e Prática do Ensino. Já em seu início, o curso apresenta ambiguidades tanto na titulação, quanto na atuação profissional do egresso formado como Bacharel.

Neste contexto, Saviani (2012) aponta que o profissional tinha como principal espaço de atuação cargos técnicos educacionais do MEC, não sendo considerado um critério seletivo para ingresso no mercado de trabalho educacional; por sua vez, o aluno que concluía as disciplinas do curso de Didática também tinha uma situação pouco definida quanto à sua atuação no mercado de trabalho, pois concorria como professor com outros profissionais não licenciados, a saber: advogados, engenheiros, filósofos, normalistas, sociólogos, dentre outros sem formação pedagógica. As atribuições do/a egresso/a pedagogo/a, que já não eram bem explícitas desde a criação do curso, ainda permanecem imprecisas na atualidade. Nas palavras de Brzezinski (1996a, p. 44), “o bacharel em pedagogia se formava técnico em educação, cuja função no mercado de trabalho nunca foi precisamente definida”.

No ano de 1962, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB n.º 4.024/1961, houve uma mudança na organização da educação no Brasil. No que tange ao curso de Pedagogia, destacam-se os Pareceres do Conselho Federal de Educação n.º 251/1962 e n.º 292/1962. O primeiro dispunha sobre as disciplinas que deveriam compor o currículo mínimo do curso e também estabeleceu a duração de quatro anos, sendo: três voltados à base comum composta por sete disciplinas e mais um ano direcionado ao estudo da didática e prática de ensino, obrigatórias, e duas optativas em uma matriz curricular composta por doze disciplinas. O parecer n.º 292/1962 determinou as disciplinas pedagógicas para a licenciatura e incorporou à matriz as disciplinas do antigo curso de Didática, na forma de estágio supervisionado.

Em 1969, a partir da Lei n.º 5.540/1968, conhecida como Lei da Reforma Universitária, promulgou-se o Parecer do CFE n.º 252/1969 e a Resolução n.º 2/1969, os quais, de autoria do professor Valnir Chagas, estabeleceram tanto a duração quanto o conteúdo mínimo do curso de Pedagogia. Em relação ao Parecer do CFE n.º 252/1969, Gadotti (2012, p. 71) tece uma severa crítica:

[...] este parecer foi um verdadeiro estrangulamento da educação; se entendermos educação como conscientização”, pois o que já era incipiente teve como agravante a ausência de uma reflexão sobre os problemas educacionais, passando a um curso que primava pelo “treinamento e domesticação”, transformando o/a pedagogo/a em “mais um policial da educação do que um homem formado para criar a educação (grifos do autor).

Além disso, essa Resolução, em seu Art. 1º, estabeleceu que o curso de graduação em Pedagogia, para compor o grau de licenciado e a modalidade de

habilitações diversas, teria como finalidade “a formação de professores para o ensino normal e de especialistas para as atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção, no âmbito das escolas e sistemas escolares” (BRASIL, 1969). O Art. 2º determinava que o curso deveria conter uma parte comum e outra diversificada, considerando as habilitações específicas. Essa parte diversificada, conforme aponta Durlí (2007, p. 32),

correspondia a cinco habilitações básicas, desdobradas, na prática, em oito, a saber: (1) Magistério do Ensino Normal; (2) Orientação Educacional; (3) Administração Escolar: (i) Administração de Escola de 1o e 2o graus, (ii) Administração de Escola de 1o Grau; (4) Supervisão de Ensino: (i) Supervisão de Escola de 1o e 2o Graus, (ii) Supervisão de Escola de 1o Grau; (5) Inspeção Escolar: (i) Inspeção de Escola de 1o e 2o Graus, (ii) Inspeção de Escola de 1o Grau. Para responder a tal diversidade, fixaram-se duas modalidades de curso no que se refere à duração: a licenciatura plena, com duração de 2.200 horas e a licenciatura de curta duração, com 1.100 horas. As licenciaturas de curta duração tinham a finalidade de formar os especialistas para atuar nas escolas do primeiro grau.

A formação proposta por meio da mencionada Resolução suscitou discordâncias entre o Conselho Federal de Educação (CFE) e o relator, o professor Valnir Chagas, em relação ao título que o egresso do curso de Pedagogia receberia. O CFE entendia que, por ter recebido uma formação com a finalidade de ensino, o título deveria ser de licenciado. Já o relator entendia que deveria ser de bacharel, pois, em suas palavras (BRASIL, 1969, p. 470), “essa fixação de um só título aclara o que há muito já está no consenso dos profissionais da educação, a saber, que os portadores do diploma de Pedagogia, em princípio, sempre devem ser professores [...]”. Esses embates de forças não somente visavam designar um título ao egresso, mas também lhe conferia uma identidade profissional imprecisa, pois ora pautava-se na docência, ora destinava-se ao técnico em assuntos educacionais, o que, certamente, provocava uma crise de identidade profissional: professor? pedagogo? técnico? bacharel? licenciado? especialista? Ou professor-pedagogo-técnico-bacharel-licenciado-especialista?

Na década de 1970, a aprovação da Lei n.º 5.692/1971 fixou as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, contando, especialmente, com as propostas do professor Valnir Chagas, um dos mentores principais dessa nova reforma. Após a criação dessa nova LDB, o referido professor dedicou-se à elaboração de um conjunto de indicações que foram estendidas no período de 1973 a 1975 e reunidas no livro *Formação do magistério: novo sistema*, cuja publicação data de 1976. Essas indicações, para Saviani (2012, p. 148), tratavam de projetos de elaboração de uma Resolução a respeito da formação de licenciados

da área de educação geral, abrangendo os cursos de ciências (matemática, física, química, biologia); de estudos sociais (geografia, história, organização social e política do Brasil, educação moral e cívica); letras (língua portuguesa língua estrangeira, língua clássica, com os necessários estudos literários); educação artística (música, artes plásticas, desenho, artes cênicas); e educação física (ginástica e atletismo, técnica desportiva, recreação), passando pela formação pedagógica das licenciaturas, pela preparação de especialistas em educação até a formação de professores para educação especial.

Do final da década de 1970 até 1999, abrem-se diversos movimentos em universidades e em fóruns de discussão de educadores e estudantes em torno dessa problemática. Essa movimentação dá-se em decorrência de uma possível extinção do curso, até então formatado, sobretudo, conforme as indicações do professor Valmir Chagas. Nas palavras de Brzezinski (1996a, p. 82), “o movimento era contra as possíveis mudanças que, em sua essência, propugnavam a extinção do curso de pedagogia e descaracterizavam ainda mais a profissão de pedagogo, que paulatinamente seria extinta”.

Da I Conferência Brasileira de Educação, ocorrida na Pontifícia Universidade Católica (PUC-SP), nos dias 31 de março e 1 e 2 de abril de 1980, fora criado o “Comitê Pró Participação na Reformulação dos Cursos de Pedagogia e Licenciatura”. Esse comitê foi organizado por meio de comissões regionais, transformado, no ano de 1983, na Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores (ConarCFE) e, no ano 1990, constituiu-se como Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope), cujas atividades encontram-se em desenvolvimento na atualidade.

As tentativas de delinear o perfil profissional nos cursos de Pedagogia levariam a um “esgotamento”, conforme declara Bissolli da Silva (2006). A identidade do/a profissional pedagogo/a não estava definida nem esclarecida e, mesmo com o advento da LDB n.º 9.394/1996, em quase nada avançaram as propostas de formação de pedagogos/as. O Art. 62 da referida lei relata que a formação de professores para atuar na educação será realizada em nível superior, nos cursos de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação. A formação de professores para atuar nas primeiras séries do ensino fundamental e na educação infantil é admitida, a partir desse artigo, como uma formação que se dará em nível médio ou na modalidade normal (BRASIL, 1996).

Segundo consta na mesma lei, os institutos de educação seriam também responsáveis pela manutenção do curso normal superior que objetiva a formação de docentes para educação infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental. No Art. 63, I, indica “cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental”, e no inciso “II

– programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica”. No Art. 64, a referida lei menciona que a profissionalização, para atuar na administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, deverá ocorrer em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação.

Ao que parece essa lei não avançou muito com propostas em relação à identidade do curso de pedagogia, tampouco em relação à identidade profissional dos/as pedagogos/as.

A base de formação de pedagogos/as: docência ou teoria do conhecimento pedagógico?

No ano de 1998, a Anfope redige o documento intitulado *Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Formação dos Profissionais da Educação*, no qual, dentre outras questões, busca superar a fragmentação da formação do/a pedagogo/a e indica o término da dicotomia entre pedagogos/as e licenciados/as; defende ainda, como abaliza Bissolli da Silva (2006, p. 79), que a docência deve ser a “base da identidade profissional de todos os profissionais da educação”. Conforme será visto mais adiante, essa proposta manteve-se nas novas diretrizes curriculares do curso de pedagogia.

De 1997 a 2002, o MEC designou duas Comissões de Especialistas de Ensino de Pedagogia visando à elaboração das novas diretrizes curriculares para o curso (CEEP, 2002). A primeira comissão, de 1998 a 2000, elaborou o documento *Propostas de Diretrizes Curriculares da Comissão de Especialistas de Pedagogia*. Nesse documento, o CEEP (1999, p. 1) definiu que o pedagogo seria o profissional para atuar no “ensino, na organização e gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais e na produção e difusão do conhecimento, em áreas da educação, tendo a docência como base obrigatória de sua formação e identidade profissionais”. A segunda Comissão (2000-2002) propôs que o curso de graduação em Pedagogia formaria ao mesmo tempo o licenciado e o bacharel. Tanto a primeira, quanto a segunda proposta, não foram homologadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). No ano de 2005, o CNE elaborou uma minuta contendo um projeto para as novas *Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia* (DCNP), documento questionado, sobretudo por dois movimentos que disputavam reflexões em torno do conceito “pedagogia”, pela formação do profissional de que se tratava o curso. Destacam nessas lutas as posições da Anfope, já citada neste estudo, e a posição do Manifesto de Educadores Brasileiros.

A Anfope, como expressa Durlí (2007, p. 211), defendia que a docência deve ser a base da formação de todos os educadores e “configura-se, então, como elemento catalisador de todo o processo de formação, pois a partir dela

se materializaria o trabalho pedagógico compreendido como práxis educativa e unidade teórico-prática”. Tal posicionamento levava ao entendimento de que a docência compreende, para além do preparo técnico para lecionar, outros domínios ou entendimentos, a saber: gestão educativa de espaços escolares e não escolares, pesquisa e difusão do conhecimento. Essa concepção de docência presente na formação do/a pedagogo/a apresenta-se mais “alargada”, amplia o conceito e determina o fazer do educador no domínio de outros elementos que constituem a sua formação acadêmica. Os principais representantes da Anfope são: Brzezinski (1992; 1996a; 1996b), Aguiar (1999), Freitas (1999; 2002; 2005), Scheibe (2001; 2002; 2003; 2006; 2011) e Aguiar e Melo (2005).

Já o Manifesto de Educadores Brasileiros, grupo representado, principalmente por Libâneo (2010; 2001a, 2001b), desde os primeiros encontros, ganhou novos membros, dentre eles Pimenta (1999; 2001; 2002; 2004) e Franco (2002), cujo entendimento era contrário à Anfope, isto é: a Pedagogia é uma teoria geral da educação, cujo objeto de estudos decorre das práticas educativas concretas que se manifestam em diferentes ambientes sociais, não somente na escola por meio da intervenção de um professor, mas estende a sua análise para todo e qualquer ambiente em que as modalidades formal, não formal e informal ocorrem. Pela característica de objeto multifacetado, e por ser a teoria que estuda todos os processos educativos, a pedagogia não poderia ser reduzida à docência. Cabe destacar que não há somente um embate teórico em defesa da formação do/a pedagogo/a; há também na atualidade a mobilização de pedagogos/as em favor da regulamentação da profissão, o que talvez represente um dos passos importantes a ser dado a fim de que se definam tanto as especificidades de formação, quanto de sua atuação, e, por conseguinte, em uma possível reconfiguração de sua identidade profissional.

Os debates e os diferentes posicionamentos geraram diversas versões do parecer das DCNP. Em dezembro de 2005, o CNE aprovou o Parecer n.º 5 que apresenta o projeto de Resolução das DCNP, tendo por inspiração as propostas da Anfope e outras entidades que conjuntamente argumentavam o mesmo pressuposto: a base docente como formação de todo educador. O Art. 14 do referido parecer indica que a formação dos especialistas deveria ser realizada em cursos de pós-graduação, especialmente estruturados para esse fim, aberto a todos os licenciados. Tratou-se de uma incoerência, pois a LDB/1996 prevê em seu Art. 64 que a formação de especialistas, ou seja, profissionais de educação para atuar na administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional da educação básica, deve ser realizada em Cursos de Pedagogia e em nível de pós-graduação. Depois de um reexame desse parecer, exigido pelo então Ministro da Educação Fernando Haddad, em fevereiro de 2006, fora escrito um novo texto da

redação do Art. 14 que incluiu a formação do especialista no curso de Pedagogia.

Houve, então, a homologação das DCNP pelo Ministro no mês de abril de 2006, sendo publicadas no Diário Oficial em 15 de maio do mesmo ano, ficando conhecida como Resolução CNE/CP n.º 1/2006. Nessa Resolução, que mantém como base de formação do pedagogo a docência, a licenciatura em Pedagogia abrange de forma integrada a docência, a gestão, a pesquisa, a avaliação de sistemas e instituições de ensino em geral e a elaboração, a execução, o acompanhamento de programas e atividades educativas, conforme prevê o Art. 4º:

O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. Parágrafo único. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando: I - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação; II - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares; III - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares.

Tudo indica que os argumentos da Anfope foram determinantes na elaboração e composição das DCNP, tendo a docência como base de formação do/a pedagogo/a e compreendida também como componente dos processos de gestão e organização de sistemas e instituições de ensino, tanto aquelas que lidam com a educação escolar, quanto as que não atuam nessa modalidade educativa. Essa concepção é criticada por Libâneo (2006, p. 845), que encontra ambiguidades e imprecisões teóricas na formulação da Resolução CNE/CP n.º 1/2006. Nas palavras desse autor,

a vacilação existente no texto da Resolução, quanto à explicitação da natureza e do objetivo do curso e do tipo de profissional a formar, decorre de imprecisão conceitual com relação a termos centrais na teoria pedagógica: educação, pedagogia, docência. Com efeito, no artigo 2º, parágrafo primeiro, ao se definir a docência como objeto do curso de pedagogia, um conceito derivado e menos abrangente como é a docência acaba por ser identificado por outro de maior amplitude, o de pedagogia.

Ao que parece, as propostas da Resolução não priorizam uma formação que garanta ao egresso um estudo aprofundado nas questões de ordem teórica de construção do conhecimento na área da educação, e sim dão primazia à formação de um professor que também é compreendido como gestor e pesquisador. Há, portanto, uma inversão dos conceitos de docência e de pedagogia, e o segundo fica subsumido pelo primeiro, mantendo-se como base de formação

do/a pedagogo/a a docência. Sendo a Pedagogia uma ciência que estuda diversas modalidades educativas, dentre elas a educação escolar, o entendimento da Resolução inverte essa lógica, designando a docência como o elemento que define/reflete a Pedagogia, e não o contrário.

Severo (2012, p. 1029-1030) ao discorrer sobre a formação atual proposta na Resolução DCN/CP nº 1/2006, declara que seu conteúdo em nada ajudou na composição da identidade do pedagogo especialista em educação, ou seja, um profissional capacitado para refletir, analisar, pesquisar e construir teorias sobre a educação, elementos perdidos ao longo da história do curso em decorrência das diversas mudanças ocorridas. De acordo com esse pesquisador,

as DCN são ambíguas com relação a esse aspecto, visto que ainda que não regule a formação desse profissional, o especialista da Educação, tal formação é admitida em seus penúltimo artigo. Isso parece ser uma clara estratégia discursiva de afirmar o pedagogo como um docente, pois o documento apresenta, desde os seus primeiros artigos, normatizações e princípios relativos ao universo da docência e relega para último plano, preterindo esta formação de um lugar central ou de igual importância ao que ocupa a formação docente no currículo do curso. O que torna ainda mais problemática a formação dos especialistas em Educação pós-DCN é o fato de que, mesmo que o curso de Pedagogia a tenha escanteado, os concursos para provimento dos cargos a serem ocupados por esses profissionais continuam sendo destinados aos licenciados em Pedagogia, o que demonstra que, factualmente, existe uma demanda formativa relativa à profissionalização de orientadores, supervisores e administradores educacionais reportada ao curso de Pedagogia, a qual não será plenamente absorvida e qualificadamente desenvolvida por ele sem que haja um espaço curricular legítimo e distinto da formação para a docência, considerando as especificidades que constitui aquela profissionalização.

Numa posição bastante contundente, Libâneo (2006), enfatiza que o curso de Pedagogia deveria ser distinto do curso de licenciatura, o qual tem por objetivo a formação de professores para atuar na Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental. Defende ainda que a base da formação do/a pedagogo/a deve ser a teoria e o conhecimento pedagógico e não a docência, essa última constitui-se em um dos campos de reflexão da Pedagogia. A própria transformação da realidade histórica, as mudanças de paradigmas sociais e culturais alinhadas com o avanço tecnológico e científico, exigem pensar em diferentes práticas educativas e, portanto, no conceito de Pedagogia, das práticas profissionais dos/as pedagogos/as e em suas identidades. O cenário atual requer um profissional formado para dar conta das necessidades de seu tempo para além do intramuros da escola, ambiente onde inegavelmente ocorrem diversas práticas educativas (escolares), mas que não se reduz num único e específico locus do conhecimento.

Destarte, os dilemas enfrentados pelas instituições educacionais, na concepção de Gadotti (2012, p. 71), exigem que o pedagogo “exerça hoje outras funções, outros papéis. Essa comunidade, esse povo, pelo seu grito – já não é mais um chamado, mas um grito – nos coloca seguidas questões, perguntando, sobretudo: para que, como, para quem, contra quem, estamos trabalhando?”. Dar conta de responder a essas indagações, da multiplicidade de saberes e da intervenção sobre esses/desses/nesses saberes, decorrentes e advindos das mudanças histórico-sociais, exige, na visão do autor, uma mudança urgente na concepção do papel e da identidade do pedagogo na atualidade. As necessidades, problemas, angústias e inquietações que afetam as demandas educacionais das instituições nas quais ocorrem as práticas concretas da educação exigem um pedagogo preparado não mais com base nas normativas de outrora. É preciso um/uma pedagogo/a que, em sintonia e sensível à realidade concreta, saiba agir sobre essa realidade e transformá-la pelo conhecimento e para o conhecimento, sendo a identificação com a profissão um dos seus principais desafios, dentre outros, conforme aponta Libâneo (2012, p. 30-1):

investir na retomada da especificidade do campo teórico e investigativo da pedagogia, com a contribuição de outras ciências da educação; acreditar no entendimento de que a pedagogia está diretamente associada à atuação profissional no desenvolvimento mental e no desenvolvimento da personalidade dos sujeitos das práticas educativas; buscar uma pauta comum nacional em favor da escola para todos: uma escolarização igual, para sujeitos diferentes, em um currículo comum; assegurar uma vinculação mais estreita da pedagogia com a ética; comprometer-se com a profissionalização e a qualificação da formação profissional dos professores como requisito básico da qualidade de ensino.

Considerando as duas posições (Anfope e Manifesto de Educadores Brasileiros) em relação à configuração do curso de Pedagogia e de sua identidade, corrobora-se neste estudo com os argumentos teóricos de Libâneo (2006, 2010, 2011, 2012) o qual defende que a Pedagogia ocupa-se do estudo sistemático das práticas educativas que ocorrem em sociedade a partir/como processos fundamentais da condição humana, e lida com investigação da natureza e das finalidades e dos processos necessários às práticas educativas com a finalidade de propor o exame desses processos em vários contextos em que ocorrem. Para Libâneo (2011, p. 11), a Pedagogia é a “ciência da educação”, constitui-se num campo de saberes que possui objeto, problemáticas e métodos próprios de investigação; o pedagogo é o profissional que trabalha nas diversas “instâncias da prática educativa, direta ou indiretamente ligadas à organização e aos processos de transmissão e assimilação de saberes e modos de ação, tendo em vista objetivos de formação humana previamente definidos em sua contextualização histórica”.

Houssaye (2004, p. 10) também entende como Libâneo constituir-se a Pedagogia como a ciência que reúne a teoria e a prática educativas como elementos indissociáveis de intervenção no ato educativo sendo o pedagogo “aquele que procura conjugar a teoria e a prática a partir de sua própria ação”. Esse autor também defende ser a Pedagogia uma área de conhecimento específico que se materializa a partir da reunião mútua e dialética entre a teoria e prática educativas presentes no mesmo saber. A articulação teoria-prática está presente na identidade profissional do/a pedagogo/a, profissional este que se espera não somente teorizar sobre a educação, mas também analisar o ato educativo e buscar os meios para a efetivação de uma prática transformadora da realidade dos sujeitos.

Pensar a formação do/a pedagogo/a por esse caminho ajudaria na compreensão desse profissional com uma identidade profissional diferente da que Libâneo (2006, p. 871) chama de “limbo profissional e identitário em que se encontra e de sua falsa e inconsistente identificação como professor”. Nesse sentido, a subsunção do especialista no docente e a falta de procedência dos estudos pedagógicos identificados com uma licenciatura, expressas na atual legislação do curso, são os maiores desafios para a formação e atuação de pedagogos/as na atualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao tecer essa reflexão a respeito da formação, atuação e identidade profissional de pedagogos/as por meio da análise histórica do curso de Pedagogia, foi possível notar em diversos momentos que as mudanças ocorridas em relação aos pareceres, às regulamentações, aos estabelecimentos de grades curriculares e à definição das disciplinas e seus conteúdos não auxiliaram na resolução dos impasses e dilemas que o curso enfrentou no decorrer dos anos, sobretudo em relação às especificidades das atribuições, das funções e da identidade do profissional formado. Mesmo com a nova regulamentação do curso, ainda permanece, conforme Libâneo (2006), muitas imprecisões teóricas e epistemológicas no que tange ao conceito de Pedagogia e dos profissionais formados no curso, presentes na Resolução DCN/CP n.º 1/2006, fato que pode comprometer o trabalho dos/as pedagogos/as no Brasil, considerando ainda que suas identidades profissionais são imprecisas: forma-se um licenciado, mas a prática profissional exige conhecimentos que vão além dos saberes docente.

Importante destacar que na atualidade há grupos de pesquisadores/as-pedagogos/as preocupados com as questões que envolvem os temas aqui apresentados, como por exemplo, a Rede Nacional de Pesquisadores em Pedagogia (RePPed). Essa Rede foi criada no ano de 2021 com o objetivo de reunir

profissionais e pesquisadores identificados com a afirmação da Pedagogia como Ciência da Educação. Além disso, esse grupo discute e luta pela regulamentação da profissão de pedagogo/a.

Assim, espera-se que este breve situar a respeito do curso de graduação em Pedagogia e da identidade profissional de pedagogos/as amplie os espaços de discussão, de reflexão e de análise para que haja uma redefinição nos rumos da formação e da atuação no mercado de trabalho. Um argumento a esse favor é a ampliação de espaços de atuação dos/as profissionais pedagogos/as em ambientes não escolares, como hospitais, ONGs, Medidas Socioeducativas, Empresas, Abrigos, Tribunais de Justiça, Museus, dentre outros. Cada um desses espaços, e também o ambiente escolar, necessita que os/as profissionais pedagogos/as compreendam o fenômeno educativo em sua amplitude o qual não pode ser reduzido aos saberes escolares, como prevê as legislações atuais. Ademais, é urgente que a Pedagogia seja efetivada como uma ciência da educação e se ocupe dos fenômenos educacionais em suas múltiplas dimensões, aspectos e modalidades.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Márcia Ângela; MELLO, Márcia. **Pedagogia e diretrizes curriculares: polêmicas e controvérsias**. Linhas Críticas, Brasília, n. 11, jan./jun. 2005, p.119-138.

_____.; SCHEIBE, Leda. **Formação de profissionais da educação no Brasil: o curso de pedagogia em questão**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 20, n. 68, dez. 1999.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BISSOLLI DA SILVA, Carmem Silvia. **Curso de pedagogia no Brasil: história e identidade**. 3. ed. Campinas: Autores associados, 2006.

BRASIL. **Parecer n. 252/1969**. Conselho Federal de Educação. Estudos pedagógicos superiores. Mínimos de conteúdos e duração para o curso de graduação em pedagogia. Relator: Valnir Chagas. Documenta, Brasília, n.º 100, p. 101-179, 1969.

_____. Ministério da educação e do Desporto. **Lei nº 4.024/61, de 20 de Dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Lei nº 5.692/71, de 11 de Agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.

_____. **Resolução n.º 2, de 11 de abril de 1969**. Conselho Federal de Educação.. Fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados na organização do Curso de Pedagogia. Documenta, Brasília, n.º 100, p. 113-117, 1969b.

____. **Resolução n.º 1, de 15 de maio de 2006.** Conselho Nacional de Educação. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília, 2006.

____. **Decreto n.º 72.846, de 26 de setembro de 1973.** Regulamenta a Lei n.º 5.564, de 21 de dezembro de 1968, que provê sobre o exercício da profissão de orientador educacional. Senado Federal Secretaria de Informação Legislativa. Disponível em: <<http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=121848>>. Acesso em: 15 fev. 2015.

____. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Disponível em: <<http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=75723>>. Acesso em: 20 jul. 2014.

BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores:** busca e movimento. Campinas: Papirus, 1996a.

____. **Pedagogia e formação de professores:** dilemas e perspectivas. ENDIPE, 8, Florianópolis. Anais. Florianópolis: NUP/ CED/UFSC, 1996b.

CEEP. **Proposta de diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em Pedagogia.** Brasília, 2002. Disponível em < <http://lite.fae.unicamp.br/anfope/>>. Acesso em abril de 2014.

____. **Proposta de diretrizes curriculares para o Curso de Pedagogia.** Brasília, 1999. Disponível em: <<http://lite.fae.unicamp.br/anfope/>>. Acesso em: 20 abr. 2014.

CRUZ, Gisele Barreto da. **Curso de Pedagogia no Brasil:** história e formação de pedagogos primordiais. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

DURLI, Zenilde. **O processo de construção das diretrizes curriculares nacionais para o curso de pedagogia:** concepções em disputa. 2007. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia como ciência da educação.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. **A reforma do ensino superior no campo da formação dos profissionais da educação básica:** as políticas educacionais e o movimento dos educadores. Educação & Sociedade, Campinas, v. 20, n. 68, dez. 1999. p.17-44.

____. **Formação de professores no Brasil:** 10 anos de embates entre projetos de formação. Educação & Sociedade, Campinas, v. 23, n. 80, set. 2002. p.136- 167.

____. Novas políticas de formação: da concepção negada à concepção consentida. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores.** São Paulo: Editora UNESP, 2005.

GADOTTI, Moacir. **Educação e poder:** introdução à pedagogia do conflito. 16. Ed. São Paulo, 2012.

HOUSSAYE, Jean. *Pedagogia: justiça para uma causa perdida?* In: HOUSSAYE, Jean; SOÛTARD, Michel; HAMELINE, Daniel; FABRE, Michel. **Manifesto a favor dos pedagogos**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos e PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança**. Educação e Sociedade [online], dez. 1999, vol.20, n.68, p. 239-277.

_____. Identidade da pedagogia e identidade do pedagogo. In: BRABO, Tânia Suely Antonelli Marcelino; CORDEIRO, Ana Paula; MILANEZ, Simone Ghedini (org.). **Formação da Pedagogia e do pedagogo: pressupostos e perspectivas**. Marília, SP: Cultura Acadêmica, 2012.

_____. Ainda as perguntas: o que é a pedagogia, quem é o pedagogo, o que deve ser o curso de Pedagogia. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Diretrizes curriculares da Pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores**. Educação e Sociedade. Campinas, v. 27, n. 96 – Especial p. 843-876, out. 2006.

_____. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. **Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas**. Educar, Curitiba, n. 17, p. 153-176. 2001a. Editora da UFPR.

_____. Que destino os educadores darão à pedagogia? In: PIMENTA, Selma Garrido (Coord.). **Pedagogia, ciência da educação?** São Paulo: Cortez, 2001b.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). Saberes pedagógicos e atividades docentes. In: PIMENTA, S. G. **Formação de professores: identidade e saberes da docência**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. (Coord.). **Pedagogia, ciência da educação?** São Paulo: Cortez, 2001.

_____. (Org.). **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Pedagogia: sobre Diretrizes Curriculares**. In: FORUM NACIONAL DE PEDAGOGIA, Belo Horizonte, jul. 2004. Disponível em: <http://gie.cespe.unb.br/moodle/Videos/CursoPAS/Pedagogia_Diretrizes_Selma_Garrido_Pimenta.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2015.

PINTO, Umberto de Andrade. Graduação em Pedagogia: apontamentos para um curso de Bacharelado. In: SILVESTRE, Magali Aparecida; PINTO, Umberto de Andrade (Org.). **Curso de Pedagogia: avanços e limites após as Diretrizes Curriculares Nacionais**. São Paulo: Cortez, 2017.

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

SCHEIBE, Leda. Pedagogo: perspectivas e desafios frente às novas diretrizes curriculares. In: FÓRUM DE EDUCAÇÃO – **Pedagogo: que profissional é esse?** 2002, Belo Horizonte. Anais..., Belo Horizonte: FAE/CBH/UEMG, 2002.

____. **Políticas de formação dos profissionais da educação neste início de século:** análise e perspectivas. In: Reunião Anual da ANPED, 26, 2003, Poços de Caldas. Anais..., Poços de Caldas: ANPED, 2003.

____. O curso de Pedagogia no embate entre concepções de formação. In: GUIMARÃES, Valter Soares. **Formar para o mercado ou para a autonomia.** Campinas: Papirus, 2006.

____.; BAZZO, Vera Lúcia. A construção de uma base comum nacional para a formação de profissionais da educação no Brasil. **Contrapontos**, Itajaí, v. 1, p. 91-103, 2001.

____.; DURLI, Zenilde. **Curso de Pedagogia no Brasil:** olhando o passado, compreendendo o presente. Educação em Foco, ano 14, n. 17, jul. 2011. Disponível em: <<http://www.uemg.br/openjournal/index.php/educacaoemfoco/article/view/104>>. Acesso em: 20 fev. 2015.

SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima. **Marcos regulatórios das políticas curriculares do Curso de Pedagogia no Brasil (1939-2006):** tramas históricas da (des)configuração da pedagogia. In: IX Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas: História, Sociedade e Educação no Brasil, João Pessoa, 2012, Universidade Federal da Paraíba, Anais Eletrônicos. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario9/PDFs/2.22.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2015.

____. A formação inicial de pedagogos para a educação em contextos não escolares: apontamentos críticos e alternativas curriculares. In: SILVESTRE, Magali Aparecida; PINTO, Umberto de Andrade (Org.). **Curso de Pedagogia:** avanços e limites após as Diretrizes Curriculares Nacionais. São Paulo: Cortez, 2017.

CAPÍTULO 2

EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA EM SEU PERCURSO HISTÓRICO-POLÍTICO NAS LICENCIATURAS EM PEDAGOGIA NO BRASIL, SOB A ÓTICA DA PEDAGOGIA DO OPRIMIDO: HUMANAS SEM HUMANOS

Joathamy Dondoni¹

Bruna do Carmo Sindra²

Daniela de Jesus Ribeiro³

Kamilla Loureiro da Silva⁴

Carline Santos Borges⁵

É que, se os homens são estes seres da busca e se sua vocação ontológica é humanizar-se, podem, cedo ou tarde, perceber a contradição em que a “educação bancária” pretende mantê-los e engajar-se na luta por sua libertação.

(FREIRE, 1987, p. 62)

INTRODUÇÃO

O presente capítulo tem por objetivo analisar a evolução histórico-política da educação a distância (EAD) nas licenciaturas em Pedagogia, desvelando as intenções políticas e sociais que modificam as leis e as políticas públicas na educação do Brasil. A principal motivação é a possibilidade de despertar reflexões acerca do tema, à luz da teoria freiriana, da obra *Pedagogia do Oprimido*, de

- 1 Licenciada em Pedagogia pela Faculdade Brasileira - MULTIVIX. Pós-graduada em Educação Infantil e Séries Iniciais com ênfase em Alfabetização pela Faculdade Brasileira Cristã- FABRA. Professora na Rede Municipal de Ensino de Vitória - ES, atuando na Educação Infantil. E-mail: jdondoni@prof.edu.vitoria.es.gov.br.
- 2 Licenciada em Pedagogia pela Faculdade Brasileira - MULTIVIX. Pós-graduada em Gestão Educacional pela Faculdade Brasileira- MULTIVIX. Professora na escola Alphabetz, atuando na educação infantil. E-mail: sindra2909@gmail.com.
- 3 Licenciada em Pedagogia pela Faculdade Brasileira - MULTIVIX. E-mail: danielaribeiro2002@hotmail.com.
- 4 Licenciada em Pedagogia pela Faculdade Brasileira - MULTIVIX. E-mail: millavacari@icloud.com.
- 5 Licenciada em Pedagogia pela UFES, mestra e doutora em Educação pelo PPGUE-UFES. Professora Adjunta da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Orientadora do presente capítulo. E-mail: carlineborges@hotmail.com.

enorme importância para a educação e que completou 50 anos em 2018.

Não se pretende por meio deste artigo, demonizar ou vilanizar a tecnologia, pois nos dias atuais, seu uso torna-se indispensável. Exatamente o seu “uso”, pois a tecnologia deve estar à serviço do homem e não tê-lo como escravo. Os recursos tecnológicos podem ser ferramentas muito enriquecedoras no processo ensino-aprendizagem, mas sem a mediação do educador, são apenas instrumentos.

O educador tem o papel de criar meios para uma construção ativa do conhecimento por parte do educando, tornando-o significativo e transformador, se contextualizado com a realidade. E como contextualizar, sem conhecer seu aluno da EAD superior, se é através do diálogo e da presença que o educador os lê e com eles se dispõe a ler também o mundo?

O artigo está envolto pelo paradigma da complexidade, por ter como “sujeito” de estudo, o ser humano, que não pode ser quantificado, generalizado e menos ainda medido, por se tratar de um ser subjetivo, diverso e complexo. Sendo este texto advindo de uma pesquisa na área social e humana, será crítico, fundamentado cientificamente, contextual e atrelado à realidade, pois o conhecimento está em movimento e o saber está sempre condicionado socialmente (BEHRENZ; OLIARI, 2007), o que explica a complexidade que envolve o “sujeito” de estudo da Pedagogia.

Na realidade, toda pesquisa deveria abarcar o contexto social, histórico e cultural, pois, o empirismo sugere uma confiança exacerbada na experiência, uma objetividade asséptica e desvinculada da subjetividade (BEHRENZ; OLIARI, 2007) e como sabemos, não existe neutralidade em nada que é relacionado ao ser humano. E pesquisas são realizadas por humanos, portanto sempre serão influenciadas por contextos.

Ao tratar da metodologia, pode-se dizer que é entendida como “caminho”, tanto para Minayo (2007, p. 19), quanto para Demo (2003, p. 19) e em seu significado etimológico, “metodologia vem do grego ‘met’ = ao largo; ‘odos’ = caminho; ‘logos’ = discurso, estudo” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 169) e isto revela que, tanto científica, quanto semanticamente, trata-se realmente de um caminho.

Caminhos podem ser diversos: tortuosos, fáceis (na educação estes não existem!), perigosos, rápidos, longos... por isto acreditamos nesta definição, também por ser algo dinâmico, que muda com o passar do tempo e dependendo de quem o percorre. Neste contexto, esta pesquisa passará por um caminho complexo, atrelado ao contexto sócio-histórico e cultural relacionado ao tema definido.

O caminho aqui escolhido para despertar reflexões acerca do tema, é a pesquisa documental, que se refere à exploração de documentos para análise, sendo este tipo de pesquisa importante, por abrir a possibilidade de uma leitura de “documentos de primeira mão” (GIL, 2008, p. 51) e por propiciar uma

análise mais detalhada de informações, que abrangem um território maior que o alcançável pela pesquisa de campo.

As análises e pesquisas, realizadas aqui, despertarão reflexões, provocações, e construirão conceitos acerca do tema. Não houve pesquisa de campo no estudo aqui apresentado, somente a influência da realidade que nos cerca neste tempo histórico, que esteve conosco ao escrever e estará contigo, durante o diálogo com o texto.

O estudo percorreu a história da EAD, dando especial atenção à sua utilização nos cursos de licenciatura em Pedagogia, que são espaços formativos de compartilhadores e multiplicadores do conhecimento. Analisamos como e por quê, as leis que estabelecem e regulamentam esta modalidade de ensino, foram criadas e estão, cada vez mais, presentes nas licenciaturas em Pedagogia.

Foram focos de reflexão, em especial, as influências e possíveis consequências da EAD superior nas licenciaturas em Pedagogia sobre a Educação Básica, pois as políticas de formação do educador incidem diretamente na qualidade da educação pública. Paulo Freire, como patrono da educação, vem ao nosso auxílio para problematizarmos todas essas questões relevantes e para que possamos comprovar que as calúnias criadas em torno de seu nome, não passam de uma tentativa de privar as pessoas do desvelamento do mundo, proporcionado por sua práxis.

REFERENCIAL TEÓRICO

Vivemos nos últimos quatro anos um tempo de constante ataque às teorias libertadoras de Paulo Freire, mas era o que se poderia esperar de uma sociedade forjada sob alicerces exploratórios, onde o jogo de interesses individuais tem sido intensificado, devido ao modo capitalista de viver, que afasta o homem de si e do outro, que promove o avanço tecnológico e, conseqüentemente, o retrocesso da humanidade.

A obra de Freire *Pedagogia do Oprimido* nos escolheu por estarmos necessitados, mais do que nunca, de uma educação que desvele as injustiças, tornando-nos denunciadores de práticas alienantes e opressoras e anunciadores de novas ideias para erradicar as desigualdades. Nossa escolha, portanto, é uma denúncia das injustiças contra o nome de Paulo Freire e um anúncio da importância das suas teorias para a educação pois nosso autor, segundo Fiori, prefaciador da obra: “É um pensador comprometido com a vida: não pensa ideias, pensa existência. É também educador: existencia seu pensamento numa pedagogia em que o esforço totalizador da práxis humana busca, na interioridade desta, retotalizar-se como ‘prática da liberdade’” (FIORI, 1987, p. 9)

A análise da modalidade EAD em seu percurso histórico-político será feita sob a ótica da teoria da *Pedagogia do Oprimido*, obra cinquentenária de maior

sucesso do educador, fruto de sua reflexão, exilado no Chile, tendo grande significado, por ter sido construída num contexto histórico-social e político de luta contra a repressão e opressão. Obra que foi traduzida para 17 línguas revelando-se “um sucesso editorial em todos os países”, no Brasil sendo reeditada constantemente, provando sua importância e vivacidade.

Para Freire “o diálogo não é um produto histórico, é a própria historicização. É ele pois, o movimento construtivo da consciência [...]” (FREIRE, 1987, p. 16). Que possamos aqui, proporcionar um diálogo entre EAD nas licenciaturas em Pedagogia, a teoria da pedagogia do oprimido de Freire e aquela(e) que se entregar à leitura deste trabalho de pesquisa, com o intuito de despertar reflexões que frutificarão.

Precisamos estar atentos, pois sem a presença, sem o diálogo e sem estabelecer pontes com a realidade concreta do educando, o tutor não media o conhecimento, apenas transfere, realmente como uma transferência bancária, neste caso de conhecimento. O intuito aqui é despertar para uma reflexão acerca da educação que queremos e da educação que desejam para nós.

DESENVOLVIMENTO

Um homem faz história na medida em que, captando os temas próprios de sua época, pode cumprir tarefas concretas que supõe a realização destes temas. Também faz história quando, ao surgirem os novos temas, ao se buscarem valores inéditos, o homem sugere uma nova formulação, uma mudança na maneira de atuar, nas atitudes e nos comportamentos... Insistamos em que o homem, para fazer a história, tem de haver captado os temas. Do contrário, a história o arrasta, em lugar de ele fazê-la. (FREIRE, 1979, p. 21)

A educação a distância (EAD), assim como tudo que foi e será (re)construído pelo homem, possui sua história, que no Brasil, mesmo em épocas diferentes, teve como mobilizador um único contexto, imposto por parte da sociedade: a economia do país. E assim como a educação pública, a EAD tem se mostrado, ideal mecanismo de controle, com intuito de gerar mão de obra, que a cada nova revolução industrial, impulsionada pelo avanço científico e tecnológico, precisa se tornar mais qualificada.

No Brasil, a propagação da EAD teve início no século XX, devido ao processo de industrialização, que gerou políticas educacionais voltadas para a formação profissional do trabalhador, objetivando sua ocupação nas indústrias. A história da EAD, sempre esteve ligada à formação profissional com o intuito de capacitar pessoas “ao exercício de certas atividades ou ao domínio de determinadas habilidades, sempre motivadas por questões de mercado” (LOPES, *et al.*, 2007, p. 2-3). A EAD, como modalidade de ensino, se

estabelece por meio de leis com a criação em 1996 da Secretaria de Educação a Distância (SEED):

[...] pelo Ministério da Educação, dentro de uma política que privilegia a democratização e a qualidade da educação brasileira. É neste ano também que a Educação a Distância surge oficialmente no Brasil, sendo as bases legais para essa modalidade de educação, estabelecidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº9.394, de 20 de dezembro de 1996 (ALVES, 2011, p. 89).

A garantia de acesso, estabelecida pelo Artigo 80 da Lei das Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que dispõe e estabelece o incentivo do desenvolvimento e veiculação de programas de ensino a distância, pelo poder público, em todos os níveis e modalidades de ensino (BRASIL, 1996), democratiza o conhecimento, fazendo com que chegue a regiões geográficas de difícil acesso, mas precisamos pensar na qualidade da educação propagada, em especial nos cursos de licenciatura em Pedagogia, que são compartilhadores e multiplicadores do conhecimento.

Freire, na obra *Pedagogia do Oprimido*, alerta para o fato de que os detentores do poder capital, ou seja, os opressores:

[...] vão se apropriando cada vez mais, da ciência também como instrumento para suas finalidades. Da tecnologia, que usam como força indiscutível de manutenção da “ordem” opressora, com a qual manipulam e esmagam. Os oprimidos, como objetos, como quase “coisas”, não têm finalidades. As suas, são as finalidades que lhes prescrevem os opressores (FREIRE, 1970, p. 47) .

Das disposições transitórias, a LDB diz que fica instituída a “Década da Educação”, com o prazo de um ano após sua publicação e para a entrega ao Congresso Nacional do “Plano Nacional da Educação”, contendo as diretrizes e metas para esses dez anos, em sintonia com a “Declaração Mundial de Educação para Todos” (BRASIL, 1996), que foi fruto da Conferência Mundial sobre Educação, realizada em Jomtien (1990), na Tailândia.

Todas essas ações burocráticas foram impulsionadas pelos “organismos multilaterais, principalmente o Banco Mundial e a Unesco” com o objetivo de gerar “políticas para escola de países emergentes” que acompanhem o avanço tecnológico do capitalismo (LIBÂNEO, 2013, p. 45).

A educação no Brasil é influenciada pelas relações de dominação que marcaram historicamente nossa sociedade, e que perpetuam até os dias atuais, através da mistificação da realidade e do uso de artifícios, por uma elite economicamente dominante, que não pretende abrir mão do poder de oprimir.

O Brasil teve sua história construída por uma elite que colonizou, escravizou, dominou e, conseqüentemente, silenciou grande parte da sociedade.

Assim, a classe dominante interferia na educação, repassando à escola a função de reprodução das relações de dominação. Ainda com a substituição da força de trabalho escrava pela força de trabalho dos imigrantes, houve a permanência da estrutura social de dominadores e dominados e a educação não se efetivou como um mecanismo de igualdade social (NOGUEIRA, 2008, p. 4).

Sendo assim, como educadores sociais, precisamos analisar o percurso legislativo histórico referente à educação a distância, em especial no que se refere às licenciaturas em Pedagogia, estando atentos às relações de dominação, à condição de ausência de neutralidade em qualquer tipo de política pública e ao contexto atual de sociedade, onde valores cristalizados, vêm sendo perpetuados, onde “*ser é ter à custa quase sempre dos que não têm*” (FREIRE, 1987, p. 51, itálico do autor).

Temos o compromisso de denunciar qualquer forma de educar que seja desumanizante, e anunciar tudo que possa garantir uma educação que promova autonomia, ou seja:

Uma educação que procura desenvolver a tomada de consciência e a atitude crítica, graças à qual o homem escolhe e decide, liberta-o em lugar de submetê-lo, de domesticá-lo, de adaptá-lo, como faz com muita frequência a educação em vigor num grande número de países do mundo, educação que tende a ajustar o indivíduo à sociedade, em lugar de promovê-lo em sua própria linha (FREIRE, 1979, p. 19).

Em diálogo com todo esse contexto, chegamos ao nosso foco de análise, que é a formação do educador social, sem a mitificação da realidade que a move, para que possamos entender o quanto uma formação precária e apolítica do educador pode reforçar o olhar ingênuo do educando diante da realidade, o que resulta no insucesso da educação e nos deixa mais distantes da emancipação social.

Neste sentido, em si mesma, esta realidade é funcionalmente domesticadora. Libertar-se de sua força exige, indiscutivelmente, a emersão dela, a volta sobre ela. É por isso que só através da práxis autêntica que, não sendo “blábláblá”, nem ativismo, mas ação e reflexão, é possível fazê-lo (FREIRE, 1987, p. 38).

No Brasil, em um contexto em que poucos tinham acesso ao Ensino Superior, a formação do educador foi iniciada sem a exigência de algo mais que o Curso Normal. Durante anos praticou-se no Brasil “ensino médio normal” onde “a pressão da juventude pela profissionalização após o fundamental coloca imenso contingente de jovens – em torno de 450 mil em todo o país –, teoricamente, no exercício do magistério” (FREITAS, 2007, p. 1206).

O Artigo 62 da LDB 9394/96 dispunha no ano de sua publicação, que:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 1996).

Nesse mesmo contexto social, o crescente avanço das tecnologias da informação e comunicação interferiu em efeito cascata, provocando mudanças como a informatização e digitalização das indústrias, que promovem o desenvolvimento econômico, que acarreta o aumento do tempo dedicado ao trabalho, reduzindo o tempo e as condições de poder cursar a graduação superior em Pedagogia de maneira presencial.

Todo este efeito provocado pelo avanço da ciência, empenhada a expandir o capitalismo, incidiu no crescimento da EAD superior, o que pode ser interpretado através dos dados do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira). Os dados mostram que em 1996, o número de ingressos para vestibular nas IES (Instituições de Ensino Superior) federais no Brasil era de 78.077 e nas privadas 347.348, sendo que nas regiões mais remotas (Norte e Nordeste) e com menor desenvolvimento econômico, não há diferença significativa entre federais e privadas (INEP, 2019).

Já na região Sudeste, centro do desenvolvimento econômico do país, o número de ingressos para vestibular nas IES federais era de 24.864 e nas privadas é 237.964, o que demonstra uma maior procura em instituições privadas em regiões com mais empregabilidade e com maior quantidade de IES privadas. Sendo assim, podemos refletir até que ponto a implementação da EAD tem a intenção de democratizar o ensino (INEP, 2019).

Os dados evidenciam que a EAD superior, no Brasil, foi iniciada nos cursos de licenciatura em Pedagogia, primeiro curso a distância a ter os dados esboçados pelo INEP no ano de 2000. E desperta grande preocupação em educadores sociais comprometidos com a emancipação do educando, por ser o curso superior que mais cresce nesta modalidade, com 60% de adesão EAD e 40% presencial (INEP, 2019).

A forma adotada pelos sistemas de ensino, desde 2000, para a formação superior dos professores em exercício na educação básica, responde, como indicamos em 2003 [...], à recomendação dos organismos internacionais para a formação de professores, como forma de atender massivamente à demanda emergente por formação, com custos reduzidos [...] Assim, as ações do MEC têm se pautado pela continuidade de programas de caráter continuado e compensatório, destinados à formação de professores leigos, em exercício a distância, em cooperação com os sistemas de ensino (FREITAS, 2007, p. 1209).

Pensar no comprometimento social e histórico com a educação nos torna reflexivos e nos desperta para o risco de a educação a distância nas licenciaturas em Pedagogia tornar-se uma educação bancária, pois, a forma com que ocorre, deixa por si só um grande abismo entre educador e educando, “rechaça este companherismo” (FREIRE, 1987, p. 62), privando-os do verdadeiro diálogo e da transformação e assimilação do conteúdo pedagógico, diante da realidade e do momento vivido. Sem o encontro presencial entre educador e educando há que se questionar como a própria realidade é lida e interpretada por esses sujeitos ensinantes e aprendentes.

O documento de recomendações de ações estratégicas na EAD superior, elaborado pelo grupo de trabalho de educação a distância para a graduação (GTEADES), criado pelo secretário da SESU/MEC (Secretaria da Educação Superior/Ministério da Educação), de acordo com a Portaria nº 37, de 2 de setembro de 2004, reafirma que “a EAD constitui-se área nova do conhecimento e de práticas pedagógicas, muitas vezes contraditórias, necessitando, portanto, de diretrizes que garantam a qualidade dos cursos a serem oferecidos” (BRASIL, 2005, p. 4).

É possível perceber o quanto as políticas educacionais, em concordância com os anseios dos organismos internacionais, impulsionaram, juntamente ao avanço das tecnologias das informações e comunicações, a expansão da EAD nos cursos de licenciatura em Pedagogia. O MEC (Ministério da Educação) lançou em 2009, o primeiro plano nacional de formação dos professores da educação básica, onde afirmava que:

A intenção é formar, nos próximos cinco anos, 330 mil professores que atuam na educação básica e ainda não são graduados. De acordo com o Educacenso 2007, cerca de 600 mil professores em exercício na educação básica pública não possuem graduação ou atuam em áreas diferentes das licenciaturas em que se formaram. (BRASIL, 2009)

Segundo Bernadete Gatti, através dos dados disponíveis no INEP do censo da Educação Superior, em 2011, “verifica-se que, entre os cursos de graduação presenciais, 73% das matrículas são em bacharelados e 16,1%, em licenciaturas”. Referente aos cursos a distância, “43,3% das matrículas estão nas licenciaturas e 30%, em bacharelados”. No INEP de 2009 “se constata que o curso de pedagogia estava em 1º lugar quanto ao número de matrículas na educação a distância, e que 58,5% dos concluintes desses cursos frequentaram a modalidade EaD” (GATTI, 2014, p. 43).

No ano de 2013, fica estabelecido o Decreto 12796 que altera o Artigo 62 da LDB 9394/96 referente à formação de docentes, que segundo este decreto deverá ocorrer em nível superior: “em universidades e institutos superiores de

educação, sendo admitida como formação mínima para o magistério a de nível médio na modalidade normal, incluindo “habilitações tecnológicas em ambos os níveis” (BRASIL, 1996).

Foram incluídos neste artigo, os parágrafos 4, 5 e 6, que facilitam o acesso e a permanência nos cursos de formação superior para professores da educação básica, decretando que a União, Estados e Municípios devem adotar mecanismos com esse intuito, incentivando a adesão aos cursos de Pedagogia através de bolsas nas IES e podendo o MEC instituir nota mínima no exame do ensino médio como pré-requisito para o ingresso nos cursos de pedagogia (BRASIL, 1996).

Em 2014, no que se refere a formação de professores, dentre as 20 metas estabelecidas no PNE (Plano Nacional da Educação), podemos ressaltar:

Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

Meta 16: formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. (BRASIL, 2014, p. 48 e 51)

Mas, mesmo modificando a legislação e estabelecendo metas para a formação de professores:

Temos problemas com a alfabetização de crianças no país, como mostram as avaliações nacionais e regionais, e como se evidencia pela preocupação do governo federal lançando a política de “alfabetização na idade certa”. Não temos coerência entre a política de formação inicial de professores e as necessidades da educação escolar e sua qualidade, especialmente em seus níveis iniciais. (GATTI, 2014, p. 38)

Segundo o texto do MEC, em sua página oficial sobre a atualização da legislação da EAD: “A estratégia do MEC é ampliar a oferta de ensino superior no país para atingir a Meta 12 do Plano Nacional de Educação (PNE), que exige elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% e a taxa líquida em 33% da população de 18 e 24 anos” (BRASIL, 2017).

Em 20 de junho de 2017, a Portaria Normativa 11 em seu Capítulo I, parágrafo 2º, concretizou a EAD como modalidade nas graduações e pós-graduações, autorizando o credenciamento da IES, sem que estejam também credenciadas para cursos presenciais, extinguindo a Secretaria de Educação a Distância (BRASIL, 2017), flexibilizando e fortalecendo a extinção de alguns

curso presenciais, dentre eles o de Pedagogia.

A política nacional de formação de professores traz como premissas, que “evidências mostram que, entre os fatores que podem ser controlados pela política educacional, o professor é o que tem maior peso na determinação do desempenho dos alunos” (BRASIL, 2017, p. 2). Nota-se um forte peso sobre o papel do professor e, contraditoriamente, um desinteresse em formar tal profissional.

Muito do insucesso da educação pública brasileira, nos quatro anos de desgoverno, era atribuído ao patrono da educação brasileira. Como desvelamos aqui, Paulo Freire nada tem a ver com as políticas públicas de (de)formação do professor, nem com a má remuneração e a desvalorização social do educador brasileiro. Imputou-se a um educador de referência internacional uma pecha de deformador. Por outro lado, muito do insucesso da educação brasileira nos sugere o quanto não ouvimos os indicativos de Freire.

A falta de formação, a baixa remuneração e a desvalorização do professor, juntos, os três quesitos, formam uma tríade perfeita que corresponde aos interesses econômicos da classe opressora. Neste contexto, Freire alerta para o fato de que “seria uma contradição se os opressores, não só defendessem, mas praticassem uma educação libertadora” (FREIRE, 1987, p. 41).

Não há dúvidas, portanto, de que uma formação precária e despolitizada do educador, incide diretamente nos resultados da Educação Básica e do quanto a qualidade das políticas educacionais de formação deste educador, podem contribuir positivamente ou provocar desastres antipedagógicos.

Seja pelo encantamento com as tecnologias, seja pela ideia do barateamento nos custos dos cursos, seja pela ideia de formação rápida de grandes contingentes para o magistério (o que não se verifica), não são levadas em consideração as condições mínimas para uma boa oferta de cursos de graduação nessa modalidade (condições tecnológicas e de profissionais), tampouco as condições para aprender, lidar com textos, estudar sozinho etc., daqueles que são/serão participantes desse tipo de formação. O que as pesquisas evidenciam, na maioria dos casos, é uma utilização rasteira dos recursos tecnológicos e, dentro deles, dos recursos pedagógicos, agregando a isso a não preparação dos professores envolvidos para a docência em meios virtuais (GATTI, 2014, p. 44).

Freire denuncia o fato dos opressores, que neste contexto podem ser tanto um banco internacional como as instituições privadas de ensino, que lucram exorbitantemente com a modalidade EAD. Vive-se num contexto de violência, de opressão. O dito por Freire acerca dos opressores permanece atual:

Daí que tendam a transformar tudo que os cerca em objetos do seu domínio. A terra, os bens, a produção, a criação dos homens, os homens mesmos, o tempo em que estão os homens, tudo se reduz a objeto de seu comando. Nesta ânsia irrefreada de posse, desenvolvem em si a convicção

de que lhes é possível transformar tudo ao seu poder de compra. Daí a sua concepção estritamente materialista da existência. O dinheiro é a medida de todas as coisas. E o lucro, seu objetivo principal. (FREIRE, 1987, p. 46)

Enquanto a educação estiver à mercê da lógica capitalista e a humanização não for o centro do processo educacional, estará fadada ao fracasso e fracassaremos também como sociedade. Não há nação que progrida sem o sucesso de sua educação... Portanto, o educador que assume a responsabilidade e o compromisso social de educar, precisa estar empenhado em buscar soluções e meios de subverter os percalços, advindos da EAD nas licenciaturas em pedagogia, que fortalecem e auxiliam a utilização da educação pública para formar mão-de-obra qualificada, negando a possibilidade do homem enxergar-se como sujeito de sua própria história, capaz de transformar sua realidade e tomar as rédeas do seu próprio destino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Denunciamos que as políticas de formação de educadores para as licenciaturas em Pedagogia têm grande influência no (in)sucesso da Educação Básica. Ao analisarmos o percurso histórico-político desta formação, pudemos enxergar que não houve sempre uma (pré)ocupação e cuidado com a formação dos educadores brasileiros em prol de uma educação emancipadora.

O crescimento da EAD superior foi proporcionado tanto pelo avanço tecnológico, quanto pela necessidade de mão de obra qualificada, ou seja, o que proporciona as mudanças na legislação e nas políticas para a educação no Brasil é a economia. O sistema opressor prescreve que parte da sociedade será operária quando promove uma educação superior a distância em Pedagogia precária e que não afeta o licenciando. Há, portanto, uma precarização na formação do docente, com consequente precarização também de seu trabalho junto às gerações mais novas.

Analisando o processo histórico da EAD superior nos cursos de Pedagogia, desvelamos a raiz de uma das principais causas dos problemas da Educação Básica. Um país que não cuida da formação de seus educadores com compromisso e ética, não está cuidando da Educação Básica.

[...] o professor precisa ser o gestor da aprendizagem, o grande protagonista do processo de ensinar e aprender, fazendo a diferença na aprendizagem dos alunos, ancorado na crença de que o sucesso escolar é possível. Esse profissional precisa, portanto, ter o seu papel ressignificado, ser valorizado, cuidado, reencantado, para continuar buscando com entusiasmo os caminhos possíveis para a construção da escola que tanto sonhamos (WIEBUSCH, 2011, p. 126-117).

As tecnologias da informação e comunicação estão presentes em nossa realidade e negá-las também seria estar em contradição com a teoria de Freire,

que relata que o mundo está em constante transformação, proporcionada pela ação do homem que assim vai construindo sua história. Usada na “práxis”, que é a ação-reflexão-ação, a tecnologia pode gerar grandes benefícios para a educação. Precisamos estar vigilantes aos riscos da EAD se tornar uma nova e tecnológica educação bancária, atendendo mais aos interesses de uma mercantilização da educação que o apresentado nas propagandas como oferta de formação.

José Saramago, em sua obra *Ensaio sobre a Cegueira*, alerta para “a responsabilidade de ter olhos quando os outros o perderam” (SARAMAGO, 1995, p. 241) e Freire nos atenta para o fato de que, ao denunciarmos a prática bancária da educação, não esperemos “que as elites dominadoras renunciem à sua prática. Seria demasiado ingênuo esperá-lo” (FREIRE, 1987, p. 66). Por essa razão, como educadores sociais comprometidos eticamente com a educação pública, gratuita, e de qualidade referenciada socialmente temos a responsabilidade de anunciar que é preciso criar maneiras de subverter o sistema das EAD superior na Pedagogia.

Mais do que nunca, precisamos de educadores sociais comprometidos ocupando os aparatos tecnológicos da educação virtual. Porque estes educadores humanizados acharão meios de aproximar-se de seus licenciandos para além dos chats e encontros periódicos. O educador humanista não pode desistir da educação superior em Pedagogia, assim como o educador, fruto desta graduação humanista, não pode desistir da sua sala de aula como espaço único e vivo onde o saber nasce do diálogo e leitura crítica da realidade. Sigamos firmes e descubramos outros modos de refazer a educação!

REFERÊNCIAS

- ALVES, Lucineia. Educação a distância: conceitos e história no Brasil e no mundo. **RBAAD**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 7, p. 83-92, 2011.
- BEHRENS, Marilda A.; OLIARI, Anadir L. T. A evolução dos paradigmas na educação: do pensamento científico tradicional a complexidade. **Diálogos Educ.** Curitiba, v. 7. n. 22, p. 53-66, set./dez. 2007.
- BRASIL. Atualizada legislação que regulamenta educação a distância no país. **Portal do MEC**. Brasil. 26 mai. 2017. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/212-educacao-superior-1690610854/49321-mec-atualiza-legislacao-que-regulamenta-educacao-a-distancia-no-pais>>. Acesso em: 23 jun. 2019.
- _____. Documento de recomendações: Ações estratégicas em educação superior a distância em âmbito nacional. **Portal do MEC**. Brasília: Brasil. 28 jan. 2005. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/acoes-estrategicas-ead.pdf>> Acesso em: 15 jun. 2019.
- _____. Plano nacional da educação: lei nº 13.005/2014. **PNE em movimento**. Brasil. 2014. Disponível em: <<http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais>>

-de educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014> Acesso em: 15 jun. 2019.

_____. Plano nacional de formação dos professores da educação básica. **Portal do MEC**. Brasil. 2009. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article/195-secretarias-112877938/sebeducacao-basica-2007048997/13583-plano-nacional-de-formacao-dos-professoresda-educacao-basica?Itemid=164>>. Acesso em: 15 jun. 2019.

_____. Política nacional de formação dos professores. **Portal do MEC**. Brasil. out. 2017. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2017-pdf/74041-formacao-professor-final-18-10-17-pdf/file>>. Acesso em: 15 jun. 2019.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. 6. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

FREIRE, P. **Conscientização: Teoria e Prática da Libertação: Uma Introdução ao Pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

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

FREITAS, Helena C. L. de. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 1203-1230, out. 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 28 jun. 2019.

GATTI, Bernadete. Formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista USP**, São Paulo, n. 100, p. 33-46, dez./jan./fev., 2013-2014. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/revusp/article/download/76164/79909>> Acesso em: 28 jun. 2019.

_____. Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 25, n. 57, p. 24-54, jan./abr. 2014. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/ae/arquivos/1899/1899.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2019.

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

INEP. **Sinopses estatísticas da educação superior – Graduação**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior> Acesso em: 15 jun. 2019.

LIBÂNEO, José C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 6. ed. São Paulo: Heccus, 2013.

LOPES, Maria Cristina L. P. *et al.* **O processo histórico da educação a distância e suas implicações: desafios e possibilidades**. Trabalho acadêmico - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2007. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada7/_GT1%20PDF/O%20PROCESSO%20HIST%20DA%20EDUCA%C7%20

C3O%20A%20DIST% C2NCIA%20E%20SUAS%20IMPLICA%C7%D5ES.
pdf. Acesso em: 28 jun. 2019.

MINAYO, Maria C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec, 2007.

PRODANOV, Cleber C.; FREITAS, Ernani C. de. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Freevale, 2013.

SARAMAGO, J. **Ensaio sobre a Cegueira**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

WIEBUSCH, Eloisa Maria. **Avaliação externa**: um caminho para a busca da qualidade da educação. 2011. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

CAPÍTULO 3

EXPEDIENTES DE EDUCACIÓN UNIVERSITARIA EN VENEZUELA: DISCURSOS DE LIBERTAD, PRAXIS DE IDENTIDAD DEL DIRIGENTE ESTUDIANTIL

Linoel Leal Ordóñez¹

1. INTRODUCCIÓN

El impacto que sobre la historia política, social y ciudadana han ejercido los movimientos y dirigencias estudiantiles universitarias en la Venezuela del siglo XX y de principios del XXI es innegable y de naturaleza polivalente. Ante este escenario, se alimenta la necesidad de presentar una perspectiva hermenéutica sobre este nicho de liderazgo social, con especial enfoque en el discurso de la libertad, y la praxis de identidad del dirigente estudiantil universitario. Se presenta un texto originado de mi tesis de doctorado, con algunos de los aspectos que han caracterizado la dirigencia estudiantil universitaria en Venezuela, desde un corte temporal entre 2011 y 2016. En este periodo fueron desarrollados los procesos de publicación e interacción con este grupo, siendo que los hechos que más se destacaron pertenecen a los sucesos sociopolíticos de los años 2007 y 2014. A nivel metodológico se presenta un estudio de caso con análisis hermenéutica fenomenológica husserliana.

2. UNIVERSIDAD VENEZOLANA, EDUCACIÓN Y ESTUDIANTES SOCIOPOLÍTICOS

Tres interrogantes delinearon una actitud de búsqueda en Fontiveros, Sandoval y Martínez en *“Más allá del movimiento estudiantil”* (2009), y en este texto se hace eco y honor a ellas:

¹ Investigador de Postdoctorado PROFIX JD de la FUNDECT MS/CNPq vinculado al Programa de Postgrado en Educación de la Universidad Federal de Mato Grosso del Sur (Brasil). Profesor Titular – Universidad Nacional Francisco de Miranda (Venezuela). E-mail: linoel.leal@ufms.br.

la pregunta que pretendemos contestar es sencilla en su forma, pero sumamente compleja en su sustancia: ¿existe alguna sensibilidad histórica en el movimiento estudiantil actual venezolano (o «ME»), o fue el movimiento estudiantil un saco vacío, ¿inflado por una circunstancia histórica determinada y por sectores de poder nacional e internacional que convirtieron a los jóvenes en «héroes» por conveniencia política? Luego trataremos de responder una pregunta de mayor relevancia: ¿existe una nueva forma de sentir la política en los jóvenes que trasciende lo que implica el ME como grupo de presión política?, ¿es el ME una minúscula expresión de un evento mucho más trascendental como lo es una nueva generación política, de pensamiento propio e innovador capaz de generar una ruptura con las formas del pasado de hacer política? (p. 16).

Estas tres interrogantes se asumieron con especial cuidado, aunque no fueron las interrogantes de la investigación fenomenológica husserliana de la que se desprende este texto. Ellas se presentaron como una suerte de orientaciones, orientaciones que pueden representar imaginarios sociales, asumiendo que para comprender los significados de libertad hubo que asumir a los dirigentes estudiantiles desde los elementos y los dinamismos asociados a su expresión discursiva y manifestación práctica en torno a la libertad.

Así se consideró que, dentro de una de las máximas instituciones de Educación - la Universidad - estos ciudadanos 'comunes' e invisibles en una sociedad universitaria hasta entonces escéptica sobre su poder de convocatoria y organización contra la tiranía y el autoritarismo, con significados llenos de polivalencias, se asumieron y conceptualizaron como actores en formas no equivalentes o similares a lo que estos mismos movimientos fueron en momentos históricos anteriores. Por ello, se asumió a la dirigencia estudiantil universitaria como un nicho de liderazgo que actuaba muy particularmente desde el fenómeno de la *libertad*.

Es la libertad un fenómeno que dinamiza las acciones de estos sujetos, y no fue una aseveración o atrevimiento caprichoso presentarlo de esta forma, sino que el devenir de las acciones, y las interacciones con estos sujetos pudieron dar cuenta de ello, sin debilitar el hecho de que al igual que el resto de la sociedad venezolana, este liderazgo estudiantil también se encontró polarizado. Así, en un lado se tuvo a una dirigencia estudiantil opuesta a un gobierno que se autodenominó de *promotora, luchadora y defensora de la libertad*, y por el otro vimos a una dirigencia estudiantil simpatizante del gobierno, que luchaba *en defensa de la igualdad, a través de procesos revolucionarios liberadores y emancipadores*.

Se presentó en ese entonces otra necesidad: asumir a estos sujetos ante el horizonte del fenómeno de la libertad desde una óptica teórico-filosófica, estableciendo algunas de las orientaciones que la tradición de investigación ha dejado respecto al mismo, puesto que en nombre de ella este grupo social ha realizado muchas de las manifestaciones que le caracterizan hoy, y que fueron de interés

medular para la estabilidad política y social de la nación en las épocas de grandes protestas contra y a favor del Chavismo.

No en vano, en el libro *Política, calle y Libertad*, se defiende que

la lucha estudiantil universitaria hoy es profundamente política, pues se mueve dentro los parámetros de poder ciudadano, la autonomía, el diálogo y la comunicación, el amor y el respeto por el mundo público y el interés común, elementos todos que la dignifican. Los estudiantes que vemos a diario en las calles del país defendiendo los principios democráticos, representan la Venezuela auténticamente emergente que comenzó a poner en hora el ‘reloj generacional’. (TRICÁS, 2010, p. 199).

Un foco retrospectivo nos llevó a la llamada *Generación del 28*, un gran precedente en la historia de la dirigencia estudiantil universitaria venezolana. Así, se asumió a esta generación como el primer tiempo de la dirigencia estudiantil universitaria en Venezuela. Fontiveros, Sandoval y Martínez (2009) expresan al respecto que

la Generación del 28 estuvo compuesta en su mayoría por estudiantes intelectuales y profesores, expuesta a las ideas de la libertad, de la administración de los recursos del estado para beneficio de la población, a la creación de gremios laborales, al voto directo, universal y secreto. Eran ideas sumamente innovadoras para un país gobernado por un solo individuo; cuyo nombre era sinónimo de terror, el Benemérito Juan Vicente Gómez. En ese sentido, es abundante la literatura histórica favorable o contraria al 18 de octubre de 1945. Lo cierto es que, la Generación del 28, que deseaban instaurar un gobierno libre y plural, tuvieron que llegar al poder mediante un golpe de estado, no distinto, si acaso menos legítimo, que el del 4 de febrero de 1992, pues Medina Angarita gozaba de muchísima más popularidad que CAP² II (p. 27).

Lo anterior refleja un pasado en la dirigencia estudiantil universitaria; una realidad histórica y social particular. Este hecho, dado por la realidad que se vivía en la Venezuela de la dictadura, se presenta distante respecto a lo que en la Venezuela contemporánea tuvo que dar la dirigencia estudiantil universitaria, luchas diferentes, contextos dinamizadores. Sobre la Generación Humanista³ del 2007, la dirigencia estudiantil “ha irrumpido en el escenario nacional de modo desenvuelto y firme, nos ha ofrecido la reivindicación de los Derechos Humanos y civiles como ideario para el encuentro y está dispuesta a refundar el país desde el quehacer y el concilio” (TOVAR ARROYO, 2008, p. 127).

Un papel diferente ha adquirido nuestra actual dirigencia estudiantil universitaria que más de izquierda o de derecha, es ciudadana. Venezuela se ha visto

2 Carlos Andrés Pérez. Se emplea el numeral “II” para referirse a su segundo mandato.

3 Bajo esta denominación de “Generación Humanista”, Tovar Arroyo se refiere al movimiento estudiantil surgido en Venezuela, en mayo de 2007 en Venezuela.

como testigo de grandes sucesos que acompañaron y caracterizaron a una dirigencia estudiantil que inició su despertar no solo en Venezuela, sino que como movimiento comenzó a tener presencia en todos los países de Latinoamérica. El caso de Brasil es ejemplo de esta avalancha social caracterizada, por ejemplo, por las juventudes indignadas. En torno a ello, Tricás (2010) vuelve a lanzar un punto clave sobre la dirigencia estudiantil universitaria contemporánea, afirmando que “si bien el movimiento estudiantil no es para tomar el poder, sí cumple la alta misión de reconceptualizar y dignificar la política a partir de un discurso que gravita en torno a principios y a valores” (p. 201).

En prospectiva, el futuro de la dirigencia estudiantil universitaria distaba de ser como en el pasado, o inclusive como se podría ver hoy, en una Venezuela sumida en una profunda crisis social, política y económica. Aunque el detonante para que emergiera esta nueva cultura de liderazgo estudiantil fuera el caso RCTV y la propuesta de reforma constitucional de 2007,

...hubo un selecto grupo de ellos [líderes estudiantiles] que logró gran cobertura mediática, y que fueron vistos como nuevos líderes políticos. Indefectiblemente, sus vidas y decisiones políticas son, para bien o para mal, asociadas de forma directa con el ME⁴. En este respecto, cabe preguntarse muchas cosas, por ejemplo: ¿representan esos líderes el sentir de la mayoría de los estudiantes?, ¿son los líderes de RCTV ahora más políticos que estudiantes? Esas preguntas no tienen respuestas en blanco y negro; tienen, como en la mayoría de los eventos políticos, respuestas grisáceas (FONTIVEROS; SANDOVAL; MARTÍNEZ, 2009, p. 18).

Muestras de lo anterior pueden verse en dos extractos de 2007 de discursos de dirigentes estudiantiles universitarios. Por ejemplo, se observa la visión centrada en el proyecto político gubernamental del poder popular en Andreina Tarazón, al expresar ‘quiero invitar a los compañeros que se encuentran acá⁵ que vayan a un consejo comunal y al interior del país para que vean qué hermoso es el poder popular eso sí es de democracia. Pareciera que a veces la universidad nos mostrara otra realidad. Hay una realidad que nos bofetea todos los días a las universidades, porque las universidades no han estado al servicio del pueblo’.

Por su parte, Yon Goicochea hace pública su postura, expresando “en primer lugar, quisiera explicar que nosotros no vinimos a hacer política en la Asamblea Nacional. Por esa razón, nosotros hemos escuchado a un turno de orador. Vinimos a expresar qué tiene el movimiento estudiantil venezolano, la idea de reconciliación nacional. No vinimos aquí a jugar a hacer política, porque somos estudiantes y vinimos aquí a tender la mano al pueblo de Venezuela...”

4 Movimiento Estudiantil.

5 Se hace alusión al espacio de la Asamblea Nacional, en donde se generaron declaraciones de la dirigencia estudiantil universitaria en 2007

(FONTIVEROS; SANDOVAL; MARTÍNEZ, 2009, p. 104-107). Todos estos elementos nos llevan inevitablemente a un horizonte de identidades, a lo que es o fue en aquel tiempo la dirigencia estudiantil universitaria venezolana.

3. LA IDENTIDAD Y EL FENÓMENO DE LIBERTAD: DISCURSOS Y PRÁCTICAS

Una noción asumida hacia *un* significado de libertad, y no *el* significado, fue la del rastro que deja la libertad. Sartre afirmó que estamos *condenados* a la libertad (SAVATER, 2003), de allí que cuando se piensa o se habla de la *libertad*, diversas ideas pueden surgir. La noción de esta puede estar asociada a áreas, por ejemplo, como la *economía*, que representa para las naciones aspectos cruciales, dependiendo de ella gran parte del orden estatal; la *sociología*, vista en las dinámicas e interacciones de grupo desarrolladas por las personas dentro de ese conglomerado llamado sociedad, o la misma *política*, mediante la cual grupos actúan en función de un conjunto de normas emanadas por el estado, y que marcan la pauta para el comportamiento ciudadano. Dentro de estas cuestiones pueden encontrarse las libertades personales, pero abarcando particularmente la propia filosofía de acción del individuo. De allí que cada persona, dentro de un orden y conjunto de normas, pueda ejercer acciones que le definen y caracterizan como única, dentro de un entorno de muchos.

Como las personas pueden ejercer acciones de acuerdo con sus capacidades cognitivas y físicas, los escenarios y entornos que se encontrarían pudieran ser tan variados como lo que se tendrían si se va en busca de la identificación de la personalidad de cada individuo en una institución, por ejemplo, una universidad. En tales términos, las significaciones de libertad pueden adquirir valores y consideraciones distintas, recordemos lo de la ya mencionada polivalencia. Por tanto, inquietudes sobre cómo las personas construyen su propia libertad pueden surgir. Estas inquietudes pudieron agruparse en torno a qué elementos se encontraban asociados al significado de libertad que tienen los dirigentes estudiantiles universitarios y a cómo construyen su propia libertad, si es que es un fenómeno del que el mismo individuo tiene conciencia como constructor.

May (1967) citado por Feist y Feist (2007) presenta a la libertad como "... la capacidad del individuo para *saber que está determinado a hacer algo*" (p. 350). Esta definición ubica a la libertad como una capacidad, sin embargo, surge otra cuestión asociada a la propia percepción de esa capacidad, y nuevamente a la cuestión de qué la condiciona, porque al mencionar "determinismo", reflexionamos sobre las acciones que despliega el sujeto, si estas se encuentran mediadas por la voluntad que, a juicio de Savater y Habermas, es parte crucial en el individuo que se hace llamar libre.

Al sugerir la libertad como *capacidad para saber*, en primer lugar, vale a la vez asumir que tal capacidad estaría relacionada a la misma imagen que el sujeto tiene de sí mismo, quedando acá presentada una cuestión epistemológica que nos orienta hacia la *identificación*, además de *capacidad*, es decir *de quién y qué se es*, y cómo ello puede ser base para la significación y acciones que definen a las personas en cuanto sujetos libres.

A tal respecto, muchos a favor del determinismo por encima de la libertad, asumen que “la libertad de la voluntad, entendida como una «causa mental» es, con ello, pura apariencia, tras la cual se esconde una conexión causal de procesos neuronales que responde a leyes naturales” (HABERMAS, 2008, p. 8). La libertad entonces quedaría reducida a una relación entre causa y respuesta, obviando un substrato mediador entre ese estímulo o causa exterior y la respuesta que se da. Es en este caso, donde se asume la posición dualista en el individuo, en la que razones y espíritu le definen como libre.

Como construcción asociada a la identidad se pone de relieve la idea reduccionista de que la libertad es sólo capacidad de hacer como resultado de un estímulo que genera una respuesta, por tanto, sugiriendo en las acciones asuntos de índole *determinista*, alejando el valor como *capacidad de ser*. Esto es, que en el individuo hay aspectos neurológicos, que no se niegan, pero también aspectos asociados a la voluntad, a su constitución como persona. Aquí pueden mencionarse experiencias, sentimientos, juicios, etc., que despliega el individuo, los cuales mediatizan los aspectos que generan las acciones por las cuales ha de declararse y ser visto (desde el otro) como libre, un actor libre, autor de sus acciones (HABERMAS, 2008).

La concepción determinista coloca como requisito que la libertad (o los indicios de ella) sean *tangibles* en función de las conductas que exhiben las personas, deben observarse las causas. Por tanto, la pretensión de objetividad se asume como la jueza de este proceso que, aunque la reconoce como producto de su propia capacidad, le resta o niega importancia a los elementos y dinamismos que median estas acciones, que vinculan decisiones y juicios, y en los cuales voluntad, circunstancias y entorno tienen un papel importante, bajo los cuales se el sujeto se declara “libre”, subjetiva e intersubjetivamente.

Así, además de una dimensión neurológica-motora, este fenómeno adquiere a la vez dimensión subjetiva. González Rey (2007) presenta un punto interesante respecto a la cuestión de la identidad, definiéndola como “...una producción de sentido subjetivo, susceptible de aparecer a través de contenidos esencialmente diferentes, según el contexto y la situación desde la cual un sujeto concreto lo vive” (p. 19).

Por lo tanto, la libertad no sería exclusivamente una cuestión de capacidad

de hacer, sino también de ser, de identificarse como individuo, reconocerse en capacidades, y de obrar en función de ellas, tomando como punto de apoyo la percepción como sujeto que *es*, adquiriendo una dimensión *ontológica*, además de *pragmática*. Desde la perspectiva de las acciones, libertad e identidad se bifurcan entre acciones mediadas por la voluntad en el sujeto (internas, procesos que no se ven) y acciones mediadas por las capacidades de hacer (externas, visibles: que pueden ser neurológicas y motoras).

Savater (2003) hace referencia al poeta Pierre Réverdy, que dijo que no existía amor, sino pruebas de él, por lo que aplicó tal resolución a la libertad, sosteniendo que tal cosa no existe sino pruebas de ella. En este sentido, asume que “sabemos suficientemente que somos libres, pero no conocemos del todo los meandros por los que transcurre nuestra libertad y los incentivos que la mueven. La segunda prueba, la más copiosa, la constituyen nuestras obras: la libertad humana *deja rastro* en el mundo” (SAVATER, 2003, p. 88). Desde este punto se parte para una concepción de una libertad que reivindique su origen espiritual, ontológico desde el sujeto que actúa, y la conciencia de este que sabe que está determinado a actuar haciendo mérito a su propia convicción; un actor que es autor de su libertad, que *hace según lo que es*.

En este particular, descubrir y describir los aspectos que se encuentran asociados a la significación de libertad de las personas constituye una cuestión de peso puesto que resultaría incompleta la valoración hacia las personas como libres o no-libres sin detenimiento a la cuestión de su identidad, o sea a *quiénes son*. Una visión determinista de la libertad declara a un sujeto que responde a estímulos, según patrones neuronales, más que ontológicos. La cuestión de la identidad se presenta como un elemento de torque para comprender cómo los dirigentes estudiantiles universitarios construyen y significan su propia libertad, dándole sentido a las acciones que son “evidencia” de ella.

En las instituciones universitarias como entornos complejos podemos encontrar elementos y dinanismos peculiares: sindicatos y asociaciones de profesores, por ejemplo, las cuales son organizaciones con agremiados, unos sin protagonismo gerencial, y otros con roles de gerencia (presidentes, secretarios, delegados, etc.). Pero no solo en la planta profesoral y de empleados existen organizaciones con roles de dirigentes y dirigidos. Los estudiantes también manejan estructuras de poder, bajo las llamadas Federaciones de Centros de Universitarios (FCU), en las cuales se ejerce la dirigencia estudiantil universitaria, entre otras no alineadas.

El movimiento estudiantil universitario, y en él la dirigencia estudiantil universitaria, representa uno de los nichos sociales con mayor influencia no solo en la universidad sino en la sociedad en general. Por tiempos, la cuestión de la

autonomía en las universidades, las libertades dentro y fuera de estos recintos, las reivindicaciones estudiantiles, han sido tres de las luchas por las que más y mejor se ha identificado a la dirigencia estudiantil, aunque no siempre fue así. En *Fundamentos Teóricos para el estudio de los movimientos estudiantiles en Venezuela* se encuentra un hecho interesante respecto a la génesis de la dirigencia estudiantil universitaria en Venezuela, exponiendo que

los movimientos estudiantiles cumplieron un papel importante de primer orden en la historia política venezolana del siglo XX. Desde la gesta de la llamada “Generación del 28” contra la dictadura de Juan Vicente Gómez, hasta las masivas y violentas protestas escenificadas a finales de los años 80, los estudiantes estuvieron en la primera plana de la confrontación política del país. De los liderazgos estudiantiles surgieron los fundadores y principales dirigentes de los partidos políticos venezolanos durante muchas décadas (LÓPEZ SÁNCHEZ, 2005, p. 590).

Por lo anterior puede apreciarse una diversificación del espectro de acción de la dirigencia estudiantil universitaria, reconociendo las distancias de los dos momentos históricos. Hoy los estudiantes universitarios, unos motivados por sus dirigencias estudiantiles y otros por el propio ejercicio independiente de su libertad, han desarrollado una conciencia cívica que no solo los ha hecho mirar a los problemas tradicionales que afrontan en sus recintos universitarios, sino que sus acciones volvieron a tener repercusión en la escena política venezolana desde el año 2007 con las acciones contra la reforma constitucional y el cierre del canal RCTV por decisión del entonces presidente Hugo Chávez.

Personajes como Stalin González⁶, el hoy fallecido Rober Serra⁷ y Freddy Guevara⁸, entre otros, salieron de sus salones de clase para desempeñar otros roles, en el propio ejercicio de su libertad, como actores políticos. No obstante, la versatilidad de las acciones de la dirigencia estudiantil no ocupa enteramente la cuestión que aquí se expone, sino más bien la génesis de tales acciones y cómo su constitución como personas, residente en su identidad, ha propiciado tal diversidad de conductas que les hizo estar en ojo de la opinión pública, y cómo tal panorama puede llevarnos hacia un significado compartido de libertad.

Asimismo, los movimientos estudiantiles no solo tienen un precedente en Venezuela u otros países de Latinoamérica en cuanto a la defensa de la libertad,

6 Ex - Estudiante de la Universidad Central de Venezuela. Actualmente Diputado por la Mesa de la Unidad Democrática – MUD (organización que agrupa a los partidos de oposición).

7 Dirigente estudiantil, egresado como Abogado de la UCAB, Caracas, Venezuela. Hasta el momento de su asesinato en 2014, se desempeñaba como diputado por el Partido Socialista Unido de Venezuela, partido oficialista.

8 Dirigente estudiantil, egresado como Abogado de la UCAB, Caracas, Venezuela Actualmente Diputado por la Mesa de la Unidad Democrática – MUD (organización que agrupa a los partidos de oposición).

sino que también se dan en países de Norteamérica y Europa, aunque con diferencias medulares. Uno de esos puntos en común ya lo expresaba Marcuse en su famoso ensayo *Repressive tolerance* (2005), respecto a que

la tolerancia que ampliaba el rango y contenido de libertad siempre fue partidaria-intolerante hacia los protagonistas del represivo *status quo*. La cuestión era solo el grado y extensión de intolerancia. En la sociedad firmemente establecida de Inglaterra y los Estados Unidos, la libertad de expresión y asociación fue concedida incluso a los enemigos radicales de la sociedad, dado esto ellos no hicieron la transición de palabra a hecho, de discurso a acción⁹ (p. 1).

El foco entonces ha de ajustarse en función de los elementos en este segmento del estudiantado universitario venezolano que, en primer lugar, motivan a exhibir habilidades y ejercer conductas en favor de la libertad como dirigentes estudiantiles, por lo que, en segundo lugar, se asoma como necesario descubrir qué caracteriza a estos estudiantes del resto de sus compañeros “seguidores”. La idea que cobija lo anterior radica en la propia constitución como seres, lo que se denomina *identidad* en estos estudiantes, en el contexto universitario.

En el marco de la libertad, la cuestión central discutida aquí, un indicio apunta a que algunos estudiantes ejercen sus acciones para guiar junto a otros, los *seguidores*. Y finalmente, otra cuestión estaría asomándose en las mismas circunstancias y posibilidades que el entorno universitario posibilita para que este tipo de dirigencias germine pues, en *El movimiento estudiantil en América latina*,

cuando el estudiante entra a la universidad ya está en otro mundo, y primero, materialmente, en un santuario que goza (¿gozaba?) de la extraterritorialidad, en una república libre y democrática que se pretende heredera de las universidades de Bolonia¹⁰ y Salamanca¹¹. Ello implica la imagen que el estudiante se hace de sí mismo, la que presenta al público, y la que frecuentemente el público acepta y que, así, encierra al estudiante en un espejo. (MEYER, 2008, p. 182).

Así quedaba la cuestión, un estudiante que ejerce acciones en ejercicio de su propia libertad. Sin embargo, la génesis de estas acciones, representativas de una libertad, no parece expuesta cuando se reseña teóricamente a la dirigencia estudiantil universitaria. Si acaso se hace una reseña de qué tipo de acciones supone este poder, esta se plasma sin prestar atención al sujeto que se hace llamar *libre*, la cual no responde al *cómo llegué hasta aquí* (identidad), sino, como es costumbre, al *qué hago aquí* (actos físicos observables).

9 Traducción propia, del original en idioma inglés.

10 Universidad italiana, de las principales y más prestigiosas en toda Europa.

11 Universidad española, inspirada en la Universidad de Bolonia. De las principales y más prestigiosas de Europa.

La investigación¹² que dio origen a este texto se presenta en primer momento bajo una serie de premisas e interrogantes, propias del autor, y que coinciden con aquello expresado por Savater (2003) cuando ésta (la libertad) se cuestiona, y con lo que formula su tribulación en “¿cómo actuamos? Es decir, ¿cómo trazamos los planes y decidimos los gestos que pretenden hacer efectivo en cada caso nuestro ideal práctico? Porque los hombres dirigimos o protagonizamos más simbólicamente que instintivamente nuestras vidas, pero desde luego no las creamos incondicionalmente de la nada” (p. 33).

A tal respecto, la significación de la libertad en la dirigencia estudiantil universitaria no se configuró de la nada, algo tuvo que intervenir para que se desplegara un conjunto de acciones que les definen (a los dirigentes) en cuanto a *lo que son, el rol o roles* que poseen y sus *capacidades* por las cuales pueden ejercer acciones. En este sentido, Erich Fromm en su célebre ensayo *El miedo a la libertad*, es uno de los pocos que concuerda con la idea de que la libertad se encuentra enraizada en los procesos de identidad del yo, en este caso del ‘yo-dirigente estudiantil’, afirmando que

esta libertad¹³ el hombre puede alcanzarla realizando su yo, siendo lo que realmente es. ¿En qué consiste la realización del yo?... Creemos que la realización del yo se alcanza no solamente por el pensamiento, sino por la personalidad total del hombre, por la expresión activa de sus potencialidades emocionales e intelectuales. Estas se hallan presentes en todos, pero se actualizarán solo en la medida en que lleguen a expresarse” (FROMM, 2006, p. 219).

Es basado en estas formas que se comprendió que la libertad no es un determinismo, sino más bien un fenómeno mediado o permitido por un sustrato ontológico, la identidad (LEAL, 2013). Así, nos encontramos con un sujeto, un dirigente estudiantil universitario, que se identifica y reconoce como un sujeto, como una persona con identidad. Desde este enfoque, a la identidad se le considera una instancia caracterizadora y diferenciadora de los sujetos. Esta representa el conjunto de aspectos que el sujeto, el dirigente estudiantil, reconoce como suyos, que aplica y que ha declarado distintivos de otros. La identidad en el dirigente estudiantil universitario es la instancia que presenta las formas en las que ellos, sujetos, son libres, como *uno* en un entorno de *muchos*.

3.1. Los axiomas en una comprensión de la identidad en la dirigencia estudiantil universitaria

La identidad en el dirigente estudiantil universitario se presenta bajo tres axiomas: 1) una *triada de identidades*, constituida por la identidad personal, la

¹² Significados de libertad en la dirigencia estudiantil universitaria.

¹³ Libertad de *ser y hacer*, que aleja al hombre del aislamiento, le permite ser feliz y pleno, y cónsono con que dicta su voluntad.

identidad social y la identidad política; 2) seis *principios rectores*, y 3) dos *capacidades*: la capacidad de autotransformación y la capacidad de diálogo e intercambio.

3.1.1 *La identidad personal*

La identidad personal representa los aspectos más personales e íntimos que constituyen al dirigente estudiantil como sujeto libre. Esta identidad es de naturaleza endógena, aunque no se ha desestimado el potencial del exterior para fortalecer o debilitar las categorías (o cualidades) que ella abarca. Esta identidad se constituye de seis elementos identitarios: *la ética personal, la conciencia ideológica, la conciencia espiritual/religiosa, la pasión política, el sacrificio y la convicción personal*.

La ética personal: La ética personal constituye la instancia o cualidad por la cual el dirigente estudiantil universitario norma sus acciones, y las hace corresponder con un “ethos”, es decir con un actuar humano, el del grupo social donde es alguien, y en el grupo donde otros son alguien.

La conciencia ideológica. La conciencia ideológica es en el dirigente estudiantil la actitud cognitiva y motora con la que no solo actúa de forma deliberada, sino que también ejerce sus actos libres con las formas en la que considera puede cambiar o transformar al mundo.

La conciencia espiritual/religiosa. La conciencia espiritual/religiosa es la actitud cognitiva y motora que representa el apego o reconocimiento de afiliaciones tanto espirituales (relacionadas a la condición más humana y existencial del sujeto) como religiosas (las que tienen que ver con un culto y las normas que rigen la pertenencia a él).

La pasión política. Se presenta como un tipo de afecto que en ocasiones puede estar por encima de razón o lógica. Es una condición de ímpetu, subversión, irreverencia y sujeción del dirigente con la que puede desplegar una variedad de acciones, estando incluidas algunas inclinaciones ideológicas, orientadas hacia el trabajo que realizan con las otras personas o instituciones.

El sacrificio personal. El sacrificio se presenta como una condición en el dirigente estudiantil para posibilitar su desprendimiento de ambiciones o cuestiones personales que, pudiendo darles más placer inmediato, representa paradójicamente una contraparte para sus acciones, y muy especialmente para conciencia ideológica, dándole así paso al trabajo por las necesidades colectivas por encima de las personales.

La convicción personal. La convicción personal se presenta como el conjunto de convicciones que acompañan al dirigente para el logro de sus acciones; más que cuantificable, es una categoría cualitativa, es una actitud ante las acciones que realizan y ante ellos mismos como actores.

3.1.2 La identidad social

Esta identidad se representa en cuatro categorías: *la búsqueda del bien común, la vocación de servicio, el sentido de pertenencia y el sentido de responsabilidad social/ciudadana*. Esta identidad representa las características con las que el dirigente estudiantil universitario se identifica en dirección hacia colectivos sociales. Es un conjunto de categorías o propiedades que le representan en función de acciones dentro de un entorno, tanto intramuros como extramuros, de allí que, a diferencia de la identidad personal. Esta identidad ha sido adquirida en función de la praxis con lo exterior, mientras que la identidad personal lleva una carga considerable de introspección. Puede asociarse con la estructura arquetípica de la personalidad en C.G. Jung (LEAL, 2014).

La búsqueda del bien común. La búsqueda del bien común es una condición social necesaria en el dirigente estudiantil universitario y se presenta como la acción dirigida a la consecución de reivindicación y beneficios en función de un colectivo. Esta acción busca el beneficio colectivo más que individual.

La vocación de servicio. Se concibe a la vocación de servicio como una categoría afín al sacrificio, aunque no son lo mismo. La vocación de servicio está vinculada a la disposición de siempre hacer el bien por el otro, pero que no necesariamente implicando poner al colectivo por encima de las propias necesidades personales (sacrificio personal).

El sentido de pertenencia. El sentido de pertenencia es una característica base para la identidad del dirigente estudiantil universitario, esta representa el compromiso, apego y respeto a la institución a la que pertenecen los dirigentes estudiantiles. Las luchas estudiantiles comprenden no solo el bienestar estudiantil sino la defensa del alma mater sede de las acciones intramuros y formadora a la vez de los dirigentes, quienes a la vez son estudiantes como otros.

El sentido de responsabilidad social/ciudadana. El sentido de responsabilidad social/ciudadana abarca el carácter extramuros de la dirigencia estudiantil universitaria. Se caracteriza por la sensibilidad y conciencia de lo que ocurre fuera del territorio universitario.

3.1.3 La identidad política

La identidad política se refiere la orientación o enfoque que el dirigente estudiantil tiene hacia la gente, los otros. Para política en este caso se ha asumido una noción de relación con la gente, con formas y procedimientos para desarrollar relaciones y soluciones con y para ellos. Las categorías que conforman a este concepto son solo dos, *la inclinación política y la independencia de criterio*.

La inclinación política. Esta categoría representa la condición en el dirigente

universitario, con la cual actúa en función de unas convicciones y creencias respecto a lo que considera políticamente viable, es decir al enfoque que este presenta hacia las personas, la gente. Establece además su orientación, afinidad o diferencia con las tendencias políticas en el acontecer nacional e internacional.

La independencia de criterio. Esta categoría pareciera una condición *sine qua non* para las dirigencias estudiantiles universitarias, sin embargo, se presenta de forma peculiar. Esta categoría representa la autonomía de actitudes del movimiento estudiantil que, aunque teniendo cierta *inclinación política*, a su vez representa el criterio con el que juzga y ejecuta las acciones que le caracterizan como dirigente estudiantil.

3.1.4 Los principios rectores

Un principio rector es una idea fundamental que guía y de alguna forma modula, dentro de un rango de libertad, las acciones del dirigente estudiantil universitario. Tienen relación con las identidades pues estos principios potencian, refuerzan y modulan aspectos de la identidad del dirigente estudiantil. Un principio rector es a la identidad lo que un regulador de voltaje es a una carga de corriente eléctrica, si una carga excesiva de corriente no es modulada puede generar problemas en un sistema. Se han identificado seis principios rectores: *La dirigencia estudiantil universitaria como modelo social, la pluralidad política, la trascendencia del liderazgo, la dirigencia formadora, el potencial transformador y el liderazgo como expansión del pensamiento.*

La dirigencia estudiantil universitaria como modelo social. Las acciones de organización de la dirigencia estudiantil venezolana no solo se presentan dentro de las instituciones universitarias a las que pertenecen, sino que sus acciones tienden a la trascendencia, a desarrollar acciones que sean aplicables a instancias del aparato gubernamental o social del país.

La pluralidad política. Esta categoría corresponde a la apertura, práctica y aceptación de las diversas actitudes políticas que representan al dirigente estudiantil, y a sus seguidores. Estas actitudes políticas no solo implican la afiliación partidista y el tipo de enfoque hacia la gente, sino también otras como género, creencias religiosas o espirituales y la orientación sexual.

La trascendencia del liderazgo. La trascendencia del liderazgo se constituye en una vertiente de esa característica llamada 'extramuros'. La trascendencia del liderazgo en primera instancia se ubica como el principio que permite que estos liderazgos tengan repercusión fuera de la universidad, involucrándose hasta con políticas sociales.

La dirigencia formadora. La dirigencia formadora como principio implica que en el movimiento estudiantil haya un enfoque no solo hacia la resolución

de problemas del estudiantado o colectivo social, siendo estas experiencias para aprendizaje, sino que el grupo de líderes establezca actividades de formación para el enriquecimiento de los roles de liderazgos, así como otros aspectos de formación como personas.

El potencial transformador. El potencial transformador de la dirigencia estudiantil universitaria no se define como acciones motoras sino más bien como la posibilidad que existe para que algo se dé, pudiendo desarrollar múltiples habilidades que potencien sus acciones como sujeto libre dentro de la dirigencia estudiantil universitaria.

El liderazgo como expansión del pensamiento. Este principio se presenta como la idea estratégica de posicionarse en tantos espacios universitarios como sea posible con la finalidad de lograr una proyección, que los lleven inclusive a una potencial (*potencial transformador*) toma de espacios de poder, y a la instalación de células de sus movimientos en otras facultades de la misma universidad o en otras instituciones universitarias.

3.1.5 Las capacidades

Las capacidades son las aptitudes y habilidades con las que se identifica el dirigente estudiantil universitario, y que le posibilitan ejercer su libertad en el liderazgo que representa. Estas son la *capacidad de autotransformación* y la *capacidad de diálogo e intercambio*

La capacidad de autotransformación. La habilidad para generar procesos de reflexión, análisis y resolución que le permitan al dirigente estudiantil evaluar sus acciones y potenciarlas en función de un aumento -si están en déficit- o disminución -si presentan exceso.

La capacidad de diálogo e intercambio. Esta capacidad está asociada no solo a la habilidad de dirigirse a alguien sino a la habilidad de lograr de esos encuentros interpretación y comprensión discursiva, además del intercambio satisfactorio de opiniones y experiencias en pro del ejercicio libre de las funciones del dirigente estudiantil universitario.

4. REFLEXIONES FINALES

La libertad no es un fenómeno determinístico, posibilitando en el sujeto una serie de situaciones en las que autonomía y, sobre todo, capacidad de hacer, son supuestos base. Sin embargo, limitarla a solo hacer dejaría un vacío, al no reconocerse el papel que el propio sujeto posee como elector. Esta capacidad de elegir, de deliberar entre varias situaciones estaría mediada por un sustrato ontológico, la identidad. Al asociarla a las manifestaciones sociales de colectivos,

la identidad y la libertad se fusionan, generando así praxis y significados. En la Educación universitaria venezolana, muchos elementos pueden destacarse, siendo el carácter dinamizador en la dirigencia estudiantil universitaria como elemento de cogobierno.

La investigación que dio origen a este texto presentó un salto reivindicativo, o por lo menos intentó erigirse como la vía para tal presunción, colocando en el centro a un sujeto que participa en función de lo que es, de lo que lo distingue y caracteriza en un entorno. Así, la identidad es una referencia de la libertad en el dirigente estudiantil universitario. Las personas, y particularmente los dirigentes estudiantiles universitarios, no actuaríamos meramente bajo una mecánica de causa y efecto, sino que, por el contrario, a través de una dinámica en la que el dirigente, como sujeto libre, puede responder en función de sí, de lo que es como persona. A tal punto, la identidad es una mediadora entre lo que puede hacer y lo que es.

Una investigación de este tipo asume que para que el sujeto sea libre ha de reconocérsele como persona que siente, padece, decide, como una persona que es alguien, que actúa según unos propósitos que le definen, por lo que asumo una premisa de “ser uno en un entorno de muchos”, aspecto que defiende a lo largo de la investigación.

REFERENCIAS

FEIST, Jess; FEIST, Gregory. **Teorías de la personalidad**. Sexta edición. McGraw-Hill: España. 2007.

FONTIVEROS, Santiago; SANDOVAL, Claudio; MARTÍNEZ, Eugenio. **Más allá del movimiento estudiantil**. ¿Hacia dónde debe ir? Primera edición. Libros marcados: Venezuela. 2009.

FROMM, Erich. **El miedo a la libertad**. Primera Edición. Editorial Skla: Colombia. 2006.

GONZÁLEZ REY, Fernando. **Investigación cualitativa y subjetividad**. Los procesos de construcción de la información. Primera edición. McGraw-Hill Interamericana: México. 2007.

HABERMAS, Jürgen. Libertad y determinismo. 1era parte. **Revista Selecciones de Bioética**, Instituto de Bioética-Cenalbe. Pontificia Universidad Javeriana. Colombia, p. 7-19, mayo de 2008. Disponible en: <https://cenalbe.org.co/PDF/seleccionesNo.13.pdf>. Consultado el: 03 nov. 2012.

LEAL, Linoel. **La identidad como referente de libertad en la dirigencia estudiantil universitaria**. Investigación libre. Programa de Doctorado en Ciencias Humanas de La Universidad del Zulia. Venezuela. No publicada. 2013.

_____. **Estilos de pensamiento y procesos cognitivos en el científico viven-**

cialista-experiencialista. Un estudio del caso Carl Jung. Investigación libre. Programa de Doctorado en Ciencias Humanas de La Universidad del Zulia. Venezuela. No publicada. 2014.

LÓPEZ, Roberto. Fundamentos Teóricos para el estudio de los movimientos estudiantiles en Venezuela. **Espacio Abierto** – Cuaderno Venezolano de Sociología vol. 14, n. 4, pp. 589 - 607, oct./dic., 2005, ISSN 1315-0006. Documento en PDF disponible en: <https://redalyc.org/pdf/122/12214405.pdf>. Consultado el: 09 jul. 2012.

MARCUSE, Herbert. **The Problem of Violence and the Radical Opposition**. 2005. Documento en PDF disponible en: <https://www.marxists.org/reference/archive/marcuse/works/1967/violence.htm>. Consultado el: 03 nov. 2012.

MEYER, Jean. El movimiento estudiantil en América latina. **Sociológica**, Año 23, N°. 68, p. 179-195, sep./dic. 2008. Disponible en: https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-01732008000300007. Consultado el: 19 jun. 2023.

SAVATER, Fernando. **El valor de elegir**. Editorial Ariel: España. 2003.

TOVAR ARROYO, Gustavo. **Estudiantes por la libertad**. Pensamiento y documentos de la Generación del 2007. Segunda edición. Los libros de El Nacional: Venezuela. 2008.

TRICÁS, Jorge. **Política, Calle y Libertad**. 1. ed. Los libros de El nacional: Venezuela. 2010.

CAPÍTULO 4

(CONTRA)POSIÇÕES ENTRE A TEORIA DO DESENVOLVIMENTO E A PERSPECTIVA FOUCAULTIANA

Carlos Roberto de Oliveira Lima¹

INTRODUÇÃO

Caracterizo essa escrita como um processo de ensaio. Caracterizo ensaio, pois, compreendo que, ao ensaiar, esboço um pensamento a partir do já dito/ estudado/discutido sobre determinado assunto. A partir deste lugar, portanto, “o ensaio, na sua modéstia, sabe que sempre falamos de algo que já possui uma forma, senão dele não conseguiríamos nada dizer, por não ter existência [...]” (ALBUQUERQUE JUNIOR, 2019, p. 15). Assim, ensaiar e, neste caso, apontar experiências metodológicas divergentes, ainda segundo Durval Muniz Albuquerque Júnior (2019), está inscrito em uma tentativa de “abrir mão de regras e códigos consagrados em dado campo do conhecimento e ousar abrir-se para o ainda não tentado” (p. 17).

Torna-se importante, também, pontuar a escolha da escrita em primeira pessoa. O motivo de quebrar tal protocolo acadêmico se entretence na possibilidade de desvelar as nuances de aprendizado do autor e de suas escolhas, a partir dos textos e análises propostas/discutidas no decorrer da escrita.

Mesmo compreendendo que a academia solicite uma plena neutralidade por parte do pesquisador, advogo que as pesquisas partem da intenção deste sujeito, de suas escolhas metodológicas e recursos disponíveis e manipuláveis ao seu redor, ou seja, a subjetividade e as possibilidades do sujeito pesquisador estão sempre presentes. Não há texto neutro nem asséptico. Existe sempre um texto encarnado desde o pesquisador.

Dito isso, no primeiro tópico, *Introdução aos estudos do desenvolvimento*, esboço um posicionamento acerca do surgimento do campo do desenvolvimento na década de 1940 e 1950, caracterizando tais estudos como processos de

1 Doutorando em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (PPGEdu/UFMS) e Integrante do Grupo de Estudo e de Investigação Acadêmica nos Referenciais Foucaultianos (GEIARF/CNPq). E-mail: oliveira.lima@ufms.br.

transformações de países em desenvolvimento juntamente aos fatores internacionais que exercem influências nestes processos.

No segundo tópico, *Fleck e a construção de uma ciência coletiva*, faço uso das ferramentas elaboradas pelo autor: a constituição da impossibilidade de alcançar uma “realidade absoluta”, afinal, o conhecimento avança e, por sua vez, transforma a realidade, além da possibilidade de encarar a ciência como um processo essencialmente coletivo, para preparar terreno para os posicionamentos entre as correntes desenvolvimentistas e foucaultianas.

Tais contradições são abordadas no último tópico, *(contra)posições entre Michel Foucault e a teoria do desenvolvimento*, onde pontuo o pensamento de Michel Foucault e a forma como o autor entende o termo *desenvolvimento* e *evolução*. Para o referido autor, tais noções são considerados conceitos que reagrupam e colocam em uma pretensa linearidade os acontecimentos históricos.

Ao evocar a questão da evolução, dando-lhe possibilidade de ser relacionado a um princípio de organização, de coerência e controle, causa-se, segundo o pensamento foucaultiano, um apagamento das descontinuidades, das vozes que não emergiram como ciência, dos silenciados historicamente e daqueles sujeitos pelas relações de poder de seu tempo. Portanto, para Foucault, interessa as descontinuidades históricas, a possibilidade de produzir uma “anticiência” reivindicando outra forma de contar a história.

INTRODUÇÃO AOS ESTUDOS DO DESENVOLVIMENTO

Faz-se importante iniciar este tópico pontuando que o campo dos estudos do desenvolvimento surge a partir de uma perspectiva estruturalista. Por este fato, inclui vertentes bastante distintas entre si, porém, tendo um traço em comum: a reivindicação de uso do método marxista de interpretação sociológica (BERTONCELO, 2011).

Por esta característica, as análises da teoria do desenvolvimento reclamam por uma mudança social cujo objetivo é alcançar uma equalização de oportunidades, tanto políticas como econômicas, em nível nacional e internacional, colocando ênfase nos instrumentos políticos como fontes de poder para uma orientação eficaz e capaz de proporcionar mudanças (MUJICA CHIRINOS, RINCÓN GONZÁLEZ, 2010).

Nas décadas de 1940 e 1950, paralelamente ao processo de descolonização nos continentes asiático e africano, surge o início deste movimento, quando se iniciava a Guerra Fria e as disputas geopolíticas entre as potências, levando a economia mundial para a Grande Depressão (BERTONCELO, 2011).

Desta forma, conceituando o termo *desenvolvimento*, pode-se caracterizá-lo pelos processos de transformações dos países em desenvolvimento

juntamente com os fatores internacionais que exercem influência sobre tais processos (BERTONCELO, 2011). Tal termo traz consigo, implicitamente, outros dois: excedente e expansão.

Excedente se caracteriza pela aplicação repetida de valores extras em novos investimentos, o que resulta em expansão da unidade produtiva, gerando novos lucros. “A chave para este conceito encontra-se, como em outros, na estreita ligação entre o seu porquê – excedente – e o seu para quê – expansão” (MEDINA ECHAVARRÍA, 1967, p. 12).

Dito de outra forma, o desenvolvimento econômico pode ser considerado um mecanismo continuado que consiste na aplicação de excedentes em investimentos que, espera-se, tenha como resultado a expansão desenvolvimentista daquilo que se investiu.

Neste sentido, o processo de desenvolvimento é multidimensional e multifacetado, sendo que, necessita de relações entre o Estado, a economia e a sociedade. Tratando-se de questões neoliberais, o Estado deveria não intervir nas relações econômicas. Sua intervenção geraria apenas “a corrupção, reduzindo a eficiência e o dinamismo da economia” (BERTONCELO, 2011, p. 111).

O Estado, para estes autores, é um instrumento que, em algumas vertentes, pode ser concebido como produto de determinadas relações de poder para atender aos interesses de classes dominantes e do capital internacional. Esta narrativa permite pensar que a inviabilidade de desenvolvimento em lugares periféricos seja parte da manutenção do cerne dialético, ou seja, do interesse em manter a relação de dependência de classes periféricas com as classes dominantes (BERTONCELO, 2011).

Esta questão nos remete a pensar que a construção do nosso sistema atual, capitalista, é parte do projeto burguês de manutenção das desigualdades que mantêm um grupo específico no controle e no poder; uma manutenção das relações econômicas, das diferenças de classes, das desigualdades sociais e do acesso aos conteúdos geradores de humanização.

A corrente desenvolvimentista, formada por partidários do capitalismo, acredita na necessidade de uma reforma para salvar o sistema colapsado, acelerando, então, o desenvolvimento de países com atrasos industriais (MUJICA CHIRINOS, RINCÓN GONZÁLEZ, 2010).

Este capitalismo “reformado” é o sistema que nós vivemos, formado inicialmente no fim do século XIX. Sua reforma se deve a duas causas: sociais/estruturais e econômicas, pois, é de interesse do capitalismo manter o monopólio e a estrutura capital da sociedade, incitando a competição entre as classes trabalhadoras (MEDINA ECHAVARRÍA, 1967).

Já a corrente marxista, acredita ser necessário controlar e racionalizar a

questão da evolução econômica a fim de estabelecer, como meta final, o socialismo. Neste sentido, tanto o desenvolvimento como o subdesenvolvimento não podem ser lidos de forma dissociada. O socialismo implica a destruição de vínculos econômicos oriundos de sociedades subdesenvolvidas com o capitalismo mundial (BERTONCELO, 2011).

Dito de outra forma, os pensadores de uma sociedade capitalista, com uma visão ontológica, cuja centralidade está diretamente no objeto com a pedagogia histórico crítica e a questão da luta de classes entre proletários e burgueses, proprietários e não-proprietários de meios de produção, defendem uma educação humanizadora e emancipadora e o fim da desigualdade social e, ao afirmar isso, deixam claro a impossibilidade de que esta emancipação ocorra dentro dos moldes capitalistas, afinal, é parte do projeto do capital a manutenção das desigualdades que mantêm um grupo específico no controle e no poder das relações.

FLECK E A CONSTRUÇÃO DE UMA CIÊNCIA COLETIVA

Neste tópico busco ensaiar alguns conceitos da teoria desenvolvimentista e de pontuar características do pensamento do médico e biólogo Ludwik Fleck (1896-1961). Considero relevante aproximarmo-nos de Fleck por uma questão que toca diretamente no exercício da pesquisa. E, quem sabe, pode ser ela uma provocação educacional a todos nós.

Segundo os autores da introdução da obra *Gênese e desenvolvimento de um fato científico*, Lothar Schäfer e Thomas Schnelle, “Ludwik Fleck nasceu no dia 11/07/1896, na cidade de Lwów, na Galícia polonesa, filho de judeus poloneses. Seu pai, Maurycy, dedicava-se a atividades em uma empresa de pintura de tamanho médio” (SCHÄFER; SCHNELLE, 2010, p. 03). Segundo os autores, Fleck formou-se em medicina e concluiu seu doutorado na área de clínica geral.

Pela simples descrição acima realizada, nota-se que a formação de Fleck esteve concentrada para o campo medicinal, entretanto, sua produção extrapola a vertente clínica, ganhando alcance em outras áreas e tornando-o, também, um sociólogo da ciência e filósofo de origem judeu polonês.

Seu livro *Gênese e desenvolvimento de um fato científico: introdução à doutrina do estilo de pensamento e do coletivo de pensamento* foi lançado em 1935, porém, pelo contexto histórico de seu momento, de acordo com Schäfer e Schnelle (2010, p. 02), a obra de Fleck “não pôde despertar interesse na Alemanha nazista”.

Segundo as leituras de Mariana Toledo Ferreira (2012), as produções de Fleck só alcançaram notoriedade a partir de uma menção feita por Thomas Samuel Kuhn (1922-1996) no prefácio de seu livro *Estrutura das revoluções científicas*, trinta anos depois. Nesta obra, Kuhn aponta um compêndio da ciência levando em consideração a dimensão histórica, ou seja, narra, em suas linhas, como ocorreu o

desenvolvimento da ciência no decorrer dos processos históricos (PINHÃO, 2017).

Por ser, inicialmente, um médico, a ocupação de Fleck e sua pesquisa estavam relacionadas a uma tentativa de cura sorológico-diagnóstica do tifo². Nestes experimentos, Fleck “descobriu e elaborou com Weigl um procedimento de reação cutânea para o diagnóstico do tifo, que denominou ‘Reação de Xantina’ (Exanthin-Reaktion)” (SCHÄFER, SCHNELLE, 2010, p. 4-5). Fleck aprimorou o diagnóstico, além do tifo, também, da sífilis, do pênfigo e da tuberculose.

As análises e pesquisas de Fleck para o campo da filosofia buscam demonstrar que não há como alcançar uma “realidade absoluta”, afinal, o conhecimento avança e, por sua vez, transforma a realidade. Assim, por intermédio de estudos bacteriológicos, pôde demonstrar que “de modo algum existem considerações e observações incondicionais. Decisões e, principalmente, costumes estão sempre vinculados a estilos de pensamento, que se referem às possíveis determinações de atributos” (SCHÄFER, SCHNELLE, 2010, p. 16).

Neste sentido, é interessante ressaltar, também, o modo como Fleck encara a questão do fato científico. Por meio de um estudo de caso, ele comprovou que existem fatores em relação, em um jogo, que não estão ancorados unicamente no cientista individual, ou seja, Fleck encara a ciência como um processo essencialmente coletivo.

Buscando outra forma de dizer, podemos usar o exemplo de Schäfer e Schnelle (2010) que apresentam como os processos de resultados positivos para a cura da sífilis não seriam possíveis “sem recorrer a todos os colaboradores anônimos que conseguiram, através de truques e subterfúgios técnicos, [...] de uma duração maior ou menor das reações ou uma interpretação mais ou menos rígida, uma adaptação ideal entre o teste e o diagnóstico” (p. 18).

Assim, Fleck entende que o desenvolvimento só pode ser alcançado no modo coletivo, onde os membros atuam em uma base homogênea, porém, com suas modificações e funções específicas dentro da própria base. Além desta comprovação, também destaca a existência de fatores externos à ciência que precisam ser levados em consideração.

Como exemplo a estes fatores externos, no caso da sífilis, Fleck aponta existir uma “ênfase moral” que impacta a ciência, afinal, a sífilis era considerada uma doença amaldiçoada e desonrosa, se comparada à tuberculose, que possui um imaginário mais romantizado - apesar de mais perigosa. Para Fleck é a atmosfera social que emana a motivação para os experimentos coletivos, ou seja, individualmente, não poderiam produzir ciência, muito menos de forma empírica.

2 Segundo as pesquisas de Rita de Sousa, Natacha Milhano e Ana Sofia Santos (2014, p. 107), o tifo é causado “pela *Rickettsia prowazekii*, transmitida pelo piolho do corpo, e que foi durante o século XV até ao século XX uma causa importante de epidemias mortíferas na Europa não só dizimando populações civis, mas também inúmeros exércitos”.

(CONTRA)POSIÇÕES ENTRE MICHEL FOUCAULT E A TEORIA DO DESENVOLVIMENTO

A obra de Michel Foucault (1926-1984) produziu (e ainda produz) um efeito pirotécnico³ em nossa sociedade. O autor propõe uma ruptura com o pensamento do século XIX e reconstitui o processo da história sob o olhar daqueles considerados sujeitados, ditas minorias, daqueles que não possuem o discurso considerado científico. Desta forma, Foucault, ao buscar a escrita de uma outra história, ao tentar produzir uma genealogia da insurreição dos saberes locais, não pode ser considerado um autor estruturalista, como a corrente de pensamento desenvolvimentista.

Dentro da análise histórica proposta por Foucault, a questão da impossibilidade de alcançar uma realidade absoluta, estaria baseada nas descontinuidades históricas:

Um princípio de descontinuidade: o fato de haver sistemas de rarefação não quer dizer que por baixo deles e para além deles reine um grande discurso ilimitado, contínuo e silencioso [...]. Os discursos devem ser tratados como práticas descontínuas, que se cruzam por vezes, mas também se ignoram ou se excluem (FOUCAULT, 2014, p. 49-50).

Esta descontinuidade da história é aquilo que os historiadores tratam de suprimir em uma busca de linearidade nos alinhavos históricos. Assim, em Foucault, se busca evidenciar tais descaminhos, adotando-as como elemento de pesquisa, como delimitador de campo de análise a fim de evidenciar a impossibilidade de alcançar uma realidade absoluta.

Neste pensamento, ao se propor um trabalho com os pressupostos foucaultianos, para a descontinuidade histórica aparecer, existem algumas noções a serem abandonadas, a saber: *tradição, influência, mentalidade, espírito e desenvolvimento* ou *evolução*.

Para Foucault:

Assim também ocorre com as noções de desenvolvimento e de evolução: elas permitem reagrupar uma sucessão de acontecimentos dispersos; relacioná-los a um único e mesmo princípio organizador; submetê-los ao poder exemplar da vida (com seus jogos de adaptação, sua capacidade de inovação, a incessante correlação de seus diferentes elementos, seus sistemas de assimilação e de trocas); descobrir, já atuantes em cada começo, um princípio de coerência e o esboço de uma unidade futura; controlar o tempo por uma relação continuamente reversível entre uma origem e um termo jamais determinados, sempre atuantes (FOUCAULT, 2020, p. 26).

3 “Um pirotécnico é, inicialmente, um geólogo. Ele olha as camadas do terreno, as dobras, as falhas. O que é fácil de cavar? O que vai resistir? [...] Uma vez tudo isto bem delimitado, resta o experimental, o tatear. [...] Define-se, em seguida, a tática que será empregada. [...] O método, finalmente, nada mais é que esta estratégia” (FOUCAULT, 2006, p. 69-70).

Desta forma, para atuar com os pressupostos foucaultianos há, em primeiro lugar, a necessidade de libertar-se das noções supramencionadas por estas proporcionarem o tema da *continuidade*. Para os posicionamentos foucaultianos, interessa a irrupção dos acontecimentos dentro da dispersão temporal “que lhe permite ser repetido, sabido, esquecido, transformado, apagado até nos meros traços, escondido bem longe de todos os olhares, na poeira dos livros” (FOUCAULT, 2020, p. 31).

Interessa para Foucault, não as descartar por completo, “[...] mas sacudir a quietude com a qual as aceitamos; mostrar que elas não se justificam por si mesmas, que são sempre o efeito de uma construção cujas regras devem ser conhecidas e cujas justificativas devem ser controladas [...]” (FOUCAULT, 2020, p. 31).

Assim, para Foucault, a evolução ou o desenvolvimento são considerados termos que reagrupam e colocam em uma pretensa linearidade os acontecimentos históricos, dando-lhe possibilidades de serem relacionados a um único princípio de organização, de coerência e controle, causando um apagamento das discontinuidades, das vozes que não emergiram como ciência, dos silenciados historicamente e daqueles sujeitados pelas relações de poder de seu tempo.

CONCLUSÃO

A perspectiva estruturalista, corrente de cunho econômico e social, surgida na década de 1940 é essencial para a criação da teoria do desenvolvimento. Desta forma, suas ideias estão relacionadas à riqueza como um fator de prosperidade ou declínio das organizações sociais. E sua exigência é baseada em mudança social cujo objetivo é alcançar uma equalização de oportunidades, tanto políticas como econômicas em nível nacional e internacional, colocando ênfase nos instrumentos políticos como fontes de poder para uma orientação eficaz e capaz de proporcionar mudanças.

Fleck, como um pensador desta corrente, sendo médico e filósofo, comprovou que, para o desenvolvimento de um fato científico, há fatores que não estão ancorados no pensamento de um cientista individual, assim, antevia que a pesquisa científica, essencialmente, é um processo coletivo.

Esta descoberta, aplicada ao campo sociológico, o fez aduzir que para atingir o desenvolvimento, este, “só pode ser alcançado por um coletivo, cujos membros, trabalhando numa base homogênea, testam individualmente as modificações dessa própria base” (FLECK, 2010, p. 18), assim, o progresso para este autor é considerado o desenvolvimento em coletivo, em um mesmo estilo de pensamento.

Michel Foucault, tendo acesso e sendo um ávido leitor e crítico às obras de Marx, escreveu em *A arqueologia do saber* que, pelas análises marxistas das

relações de produção e das lutas de classes, há uma proposição de uma história onde todas as diferenças da sociedade foram conduzidas de uma única forma, para uma única visão de mundo e de valores (FOUCAULT, 2020). Assim, Foucault considera a vertente marxista como uma *historiadora das totalidades* (FOUCAULT, 2020).

Neste ponto, podemos perceber a ruptura de Foucault com o estruturalismo – vertente onde nasce o campo do desenvolvimento. Portanto, a ruptura com esta linha de pensamento ocorre, primeiramente, por entender que as epistemologias anteriores se valiam do poder em suas análises, porém, nunca analisaram o modo como sua mecânica funcionava.

E, em um segundo momento, por Foucault encarar as relações de poder como sendo relações de forças, ao tratar da história a partir de uma “anticiência” genealógica, por trazer à superfície os saberes dominados, considerados desqualificados, as histórias assassinadas, ao tratar das práticas de governamentalidade, das formas de subjetivação dos sujeitos, dos discursos, das produções de verdades, etc.

Para o autor interessam as discontinuidades históricas, adotando-as como elemento de pesquisa, como delimitador de campo de análise a fim de evidenciar a impossibilidade de alcançar uma realidade absoluta, contínua e determinada.

Para Foucault a manifestação e a forma de se exercer o poder subordinado à economia, de uma maneira secundária, não representava a realidade de seu período histórico. Assim, Foucault se perguntava: “o poder tem essencialmente como razão de ser e como finalidade servir à economia? [...] o poder está sempre numa posição secundária em relação à economia? É sempre finalizado e como que funcionalizado pela economia?” (FOUCAULT, 2010, p. 14).

Sua resposta foi de que o poder não se dá, não se troca, nem se retoma, portanto, caracterizou a forma marxista de encarar tais questões como uma funcionalidade econômica do poder. Foucault não considerou que o poder era, primeiramente, uma manutenção das relações econômicas, mas, sim, uma relação de forças (FOUCAULT, 2010). Acredito ser neste sentido que Foucault afirmou que “o marxismo está no pensamento do século XIX como peixe n’água: o que quer dizer que noutra parte qualquer deixa de respirar” (2020, p. 360).

Foucault, utiliza trechos de uma carta de Marx a Engels para embasar o lugar temporal do marxismo: “Não convém esquecer, afinal de contas, que Marx, no fim de sua vida, em 1882, escrevia a Engels dizendo-lhe: ‘Mas, nossa luta de classes, tu sabes muito bem onde a encontramos: nós a encontramos nos bastidores franceses quando eles narravam a luta das raças’” (FOUCAULT, 2020, p. 67).

Desta forma, percebemos a importância de cada corrente e o quanto são divergentes em suas teorias. Os estudos do desenvolvimento são concebidos

como um processo que busca a mudança social, equalizando as oportunidades sociais, políticas e econômicas. A perspectiva foucaultiana busca reconhecer os sujeitos silenciados pela história dentro das descontinuidades e os fazem emergir nos discursos para compreender como tais sujeitos são formados e se governam a partir da formação de suas subjetividades nesses emaranhados discursivos.

Por fim, poderíamos, a título de última problematização, perguntarmos-nos: Como nossas narrativas e teorizações acerca da educação e da escola explicitam compreensões acerca do desenvolvimento e evolução? Como uma base desenvolvimentista ou foucaultiana incide em nosso pensar nas pesquisas? Como tornar o processo coletivo do pesquisar num ato acadêmico que traga para o centro da universidade uma ciência que se faz a muitas mãos, com muitas cabeças e, acima de tudo, com muitos corações? Quem são aquelas e aqueles que têm sido esquecidos e apagados por nossas escritas acadêmicas? Há muito a se desenvolver e evoluir...

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz. **O tecelão dos tempos: novos ensaios de teoria da história**. São Paulo. Intermeios, 2019.

BERTONCELO, Edison Ricardo Emiliano. Revisitando os Estudos do Desenvolvimento. **BIB - Revista Brasileira De Informação Bibliográfica Em Ciências Sociais**, ANPOC, São Paulo, n. 71, p. 95-122, 2011. Disponível em: <https://bibanpocs.emnuvens.com.br/revista/article/view/354>. Acesso em: 16 mar. 2022.

FERREIRA, Mariana Toledo. Gênese e desenvolvimento de um fato científico, de Ludwik Fleck. **PLURAL, Revista do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da USP**, São Paulo, v. 19 (2), p.165-169, 2012. [Resenha]. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/plural/article/view/74443>. Acesso em: 18 mai. 2022.

FLECK, Ludwik. **Gênese e desenvolvimento de um fato científico: Introdução à doutrina do estilo de pensamento e do coletivo de pensamento**. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. 8. ed. Rio de Janeiro: Editora Forense, 2020.

FOUCAULT, Michel. Eu sou um pirotécnico. *In*: DROIT, Roger-Pol. **Michel Foucault: Entrevistas**. São Paulo: Graal, 2006. p. 67-100.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970**. 24. ed. São Paulo: Edições Loyola. 2014. (Leituras filosóficas).

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade: curso no Collège de France**

(1975-1976). 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes. 2010. (Coleção Obras de Michel Foucault).

GRANDIN, Temple. O mundo precisa de todos os tipos de mentes. **TED**. 2010. Disponível em: https://www.ted.com/talks/temple_grandin_the_world_needs_all_kinds_of_minds?language=pt. Acesso em: 10 jun. 2022.

MEDINA ECHAVARRÍA, José. **Filosofía, educación y desarrollo**. México: Siglo Veintiuno editores sa. 1967.

MUJICA CHIRINOS, Norbis. RINCÓN GONZÁLEZ, Sorayda. El concepto de desarrollo: posiciones teóricas más relevantes. **Revista Venezolana de Gerencia**, Maracaibo, v. 15, n. 50, p. 294-320, 2010. Disponível em: http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1315-99842010000200007. Acesso em: 16 mar. 2022.

PINHÃO, Ailton Oliveira. A transição de paradigma na ciência e na educação: uma possível contribuição de Thomas Kuhn para a formação inicial de professores. **Revista Educação em Perspectiva**. Viçosa, MG, v.8, n.1, p.106-121, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.22294/eduper/ppge/ufv.v8i1.682>. Acesso em: 02 mai. 2022.

SCHÄFER, Lothar. SCHNELLE, Thomas. [Introdução] Fundamentação da perspectiva sociológica de Ludwik Fleck na teoria da ciência. *In*: FLECK, Ludwik. **Gênese e desenvolvimento de um fato científico**: Introdução à doutrina do estilo de pensamento e do coletivo de pensamento. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010, p. 01-36.

SOUZA, Rita de. MILHANO, Natacha. SANTOS, Ana Sofia. Febre escarotular e outras Rickettsioses em Portugal. *In*: NÚNCIO, Maria Sofia. ALVES, Maria João (Ed.). **Doenças associadas a artrópodes vetores e roedores**. Lisboa: Instituto Nacional de Saúde Doutor Ricardo Jorge, IP, 2014. p. 107-115.

CAPÍTULO 5

UM RETROSPECTO DA RELAÇÃO EDUCAÇÃO E SAÚDE: UMA PARCERIA QUE DÁ CERTO?

Gilsiane Aparecida Ribeiro Braga¹

A formação ou a educação em saúde teve seu início no Brasil, mesmo que de forma incipiente, bem antes da constituição do Sistema Único de Saúde (SUS). Ainda no século XIX já se pensava sobre a articulação entre a educação formal e a prática dos profissionais da área da saúde. Abordaremos neste texto a formação de nível superior de forma geral, sem especificidade em relação às categorias profissionais, buscando destacar as articulações entre ensino e serviço.

Atualmente as profissões de nível superior da área da saúde são: Assistentes Sociais; Biólogos; Biomédicos; Educadores Físicos; Enfermeiros; Farmacêuticos; Fisioterapeutas; Fonoaudiólogos; Médicos; Médicos Veterinários; Nutricionistas; Odontólogos; Psicólogos e Terapeutas Ocupacionais. Estas categorias profissionais, de acordo com o Conselho Nacional de Saúde, foram estabelecidas pela Resolução nº 287, de 08 de outubro de 1998. Assim, neste trabalho, ao usarmos a expressão *cursos ou profissões da área da saúde*, estaremos nos referindo a estas categorias profissionais ou aos seus cursos de graduação.

1.1 Antecedentes Históricos

Na década de 1940, a formação no campo da saúde estava centrada na prática individual, sendo orientada pelo modelo curativista das doenças. A Organização Mundial de Saúde (OMS), em 1946, apresenta uma nova concepção de saúde: bem estar físico, mental e social. Era necessário que a educação em saúde se distanciasse da biologia e do cientificismo dominante. Apresentava-se uma dicotomia: a saúde pública preocupava-se com a área social e com a de humanidades e a clínica com a ciência dos órgãos e com a pesquisa biológica. O Relatório Flexner² influenciou – e ainda influencia – fortemente o cientificismo

1 Psicóloga do SUS Betim e da Prefeitura de Belo Horizonte, Especialista em Teoria Psicanalítica e Mestre em Psicologia Social pela Universidade Federal de Minas Gerais e Especialista em Gestão Pública de Organização de Saúde pela Universidade Federal de Juiz de Fora. E-mail: gilsianearb@hotmail.com.

2 Publicado em 1910, por Abraham Flexner (1866-1959), foi considerado responsável pela reforma do ensino das escolas médicas nos Estados Unidos da América (EUA). Influen-

na educação em saúde, principalmente no ensino médico, levando a construções de grandes hospitais-escolas naquela década.

Já nas décadas de 1950/60, “as necessidades de saúde da população são apresentadas como mote para a transformação da educação dos profissionais de saúde” (CECIM; CARVALHO, 2011, p. 80). Nos anos de 1960, aconteceu uma reforma da educação nos cursos da área da saúde, especialmente nos cursos de medicina, odontologia e enfermagem, com a introdução de disciplinas ligadas à saúde pública.

Os debates sobre a “saúde comunitária” destacaram-se na década de 1970, fazendo com que as atenções se voltassem para os territórios das populações e seus contextos culturais. Naquele período, o Brasil estava tomado pelo regime militar e no contexto da saúde comunitária, o modelo de ensino não foi alterado: a clínica é entendida como ações individuais e espaço de cura, e por outro lado, as ações de promoção da saúde, qualidade de vida e prevenção, pertenciam à saúde pública (CECIM; CARVALHO, 2011).

Surgiu no Brasil, na década de 1970, a estratégia de Integração Docente-Assistencial (IDA), visando à articulação entre o ensino e os serviços de saúde. Foi nesta época que foram criados os primeiros internatos rurais em cursos da área da saúde e aí aconteceram também as primeiras relações entre as instituições de saúde e as de ensino (CAMPOS; AGUIAR; BELISÁRIO, 2008). A IDA buscava a integração ensino-serviço a fim de expandir as noções de atenção integral à saúde, integração entre formação e trabalho, entre ensino e pesquisa em Saúde Coletiva. Houve criação de projetos interprofissionais na graduação, extensão e nas especializações em saúde. Iniciou-se, naquele período, a possibilidade de a rede de saúde tornar-se uma rede-escola (Carvalho; Ceccim, 2009).

Nas décadas de 1970 e 1980, buscava-se articular a formação dos trabalhadores técnicos com o processo de trabalho em saúde e o desafio da época era superar uma visão biologicista e abstrata do processo saúde-doença. A formação deveria aliar a dimensão técnica e política, além de construir um novo compromisso ético-político dos trabalhadores da saúde a partir da questão democrática, da relação solidária com a população, defendendo o serviço público e a dignidade humana (MATTA; LIMA, 2008).

A década de 1980 destaca-se por posições inovadoras e críticas aos modelos assistenciais vigentes, reivindicando “novas experiências para a integração ensino-serviço”. Tais experiências influenciaram a difusão “das noções de

ciou a educação médica mundialmente durante anos. Um exemplo da influência do Relatório Flexner é a divisão, em grande parte dos cursos da área da saúde, em ciclo básico, que tem diversas disciplinas básicas/biológicas e ciclo profissional, com disciplinas direcionadas para a prática. Há inúmeras críticas em relação ao Relatório que não serão destacadas neste texto.

atenção integral à saúde, de integração entre formação e trabalho, de integração entre ensino e pesquisa em saúde coletiva” (CECIM; CARVALHO, 2011, p. 83). Junto a estas ações integradas, tivemos a 8ª Conferência Nacional de Saúde (CNS), a criação do Sistema Unificado e Descentralizado de Saúde (SUDS) e a criação da Constituição Federal, e, por fim a concretização de projetos da reforma sanitária e logo depois a criação do SUS, regulamentado em 1990.

Mesmo depois de mais de trinta anos de implantação, ainda observam-se impasses financeiros, políticos, ideológicos, dentre outros, no SUS. De acordo com Paim (1997), a reforma sanitária é um “processo”, e ainda está em construção. Podemos dizer que a questão da formação em serviço, que indiretamente estava em curso na história do movimento sanitário, e antes dele, tem permanecido presente de forma mais consistente a partir do momento em que houve a institucionalização do SUS na Constituição Federal de 1988.

O texto constitucional regulamentou em seu Art. 200 as competências do SUS. Entre essas destacamos: “ordenar a formação de recursos humanos na área de saúde” (inciso III) e “incrementar em sua área de atuação o desenvolvimento científico e tecnológico” (inciso V). A Lei 8080/1990, que regula as ações e serviços de saúde do SUS, aborda em seu Art. 14, a obrigatoriedade de se criar comissões para fazer valer a integração entre os serviços de saúde e as instituições de ensino profissional e superior, objetivando o estabelecimento de “métodos e estratégias para a formação e educação continuada dos recursos humanos do SUS, na esfera correspondente, assim como em relação à pesquisa e à cooperação técnica entre essas instituições” (BRASIL, 1990). O Art. 27 dessa lei, em seu parágrafo único, constitui os serviços de saúde como campos para o ensino e a pesquisa, ou seja, como locais de ensino-aprendizagem que expressam a indissociabilidade entre a assistência, a gestão e a formação em saúde.

Nos anos 1990, os Projetos UNI (Uma Nova Iniciativa na educação dos profissionais de saúde: união com a comunidade) foram criados. A integração ensino-serviço-comunidade era fundamental nestes projetos, estimulando a participação popular. “O ideário reformista desse período não envolvia mais uma reforma conteudista, mas os aspectos formativos, nos quais a articulação com os serviços era fundamental e também a articulação com os representantes da população” (CARVALHO; CECCIM, 2009, p. 150).

Nesta mesma década foi regulamentada a participação da comunidade na gestão do SUS, com a Lei 8142/1990. A articulação entre aspectos da formação (docentes/escolas), serviços (segmento profissional), gestores do SUS, estudantes, usuários representantes da população, era necessária. Também a formação passa a ser orientada pelas demandas de saúde da população.

A Associação Brasileira Rede Unida ou simplesmente Rede Unida, criada

em 1985, agrupa pessoas, projetos e instituições interessadas em mudanças na formação de recursos humanos para o SUS, buscando a participação social. A Rede Unida aponta para “novos rumos”: necessidade de integração das diferentes profissões da saúde para efetivação de projetos de formação a fim de instituir a multiprofissionalidade; estimular a participação popular; ampliar a interação com o sistema de saúde, mundo do ensino junto com o mundo do trabalho. Esta Rede preocupa-se com a manutenção da luta da reforma sanitária, com a democratização da saúde e com o fortalecimento do SUS. Na década de 1990, a Rede começa a interferir nas políticas públicas da saúde, no que tange à formação de recursos humanos para a saúde, articulando os serviços de saúde com as instituições de ensino. Interessante observar que os Ministérios da Educação e da Saúde, separados em dois ministérios independentes em 1953, a partir da institucionalização do SUS, se reaproximam para discutirem questões comuns: a educação em saúde.

1.2 Política de Formação em Saúde no Governo Lula

A eleição do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva – ou simplesmente Lula – foi um marco na medida em que mudou a conjuntura política do Brasil. O período de governo do Presidente Lula, de 2003 a 2010, aconteceu em dois mandatos. Não é foco deste texto abordar o terceiro mandato iniciado em 2023. No início do primeiro mandato, os interesses hegemônicos da classe dominante começavam a dar espaço para as lutas políticas populares. Havia muita expectativa em relação à participação popular e às políticas sociais. O balanço destas, de acordo com Bravo e Menezes (2011), mostrou algumas inovações, mas “a agenda da estabilidade fiscal é muito forte e, conseqüentemente, os investimentos são muito reduzidos, não apontando na direção de um outro projeto para o país” (p. 17). Em relação à participação popular, houve ampliação da participação, assim como geração ou reformulação de espaços participativos, mas a representatividade da sociedade civil era e é determinada pelo governo (Bravo; Menezes, 2011).

Em relação à Saúde, havia expectativa que o projeto de reforma sanitária, construído no final dos anos 1970 e início dos anos 1980, fosse fortalecido, projeto que na década de 1990 ficou em repouso e em “posição defensiva”. No Ministério da Saúde (MS) do início da gestão Lula houve uma disputa entre dois projetos: o de reforma sanitária, inscrito na Constituição de 1988 e o privatista, projeto de saúde hegemônico que, a partir da segunda metade dos anos 1990, estava articulado ao mercado (BRAVO, 2006).

Bravo salienta os aspectos de inovação da política de saúde do governo Lula. São eles: 1) o retorno da concepção de reforma sanitária; 2) a escolha de trabalhadores comprometidos com a luta pela reforma sanitária para ocupar o

segundo escalão do Ministério; 3) alterações da estrutura organizacional do MS, com a extinção de quatro secretarias e a criação de três – Secretaria de Gestão do Trabalho e Educação em Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde e Secretaria de Gestão Participativa; 4) a convocação da 12ª Conferência Nacional de Saúde; 5) a participação do Ministro da Saúde nas reuniões do Conselho Nacional de Saúde e 6) a escolha do representante da Central Única dos Trabalhadores (CUT) para assumir a secretaria executiva do Conselho Nacional de Saúde (BRAVO, 2006). Já a Secretaria Especial de Saúde Indígena foi criada no final do segundo mandato do Presidente Lula, em outubro de 2010. Quanto aos aspectos de continuidade da política de saúde dos anos 1990, de acordo com Bravo, sucintamente, são: “ênfase na focalização, na precarização, na terceirização dos recursos humanos, no desfinanciamento e a falta de vontade política para viabilizar a concepção de Seguridade Social” (2006, p. 18).

No segundo mandato do governo Lula, José Gomes Temporão, participante do movimento de reforma sanitária do início dos anos de 1980, foi escolhido para ser o Ministro da Saúde. De acordo com Bravo e Menezes (2011), o Ministro não enfrentava algumas questões centrais do ideário da reforma como a política de recursos humanos e/ou gestão do trabalho e educação na saúde, a saúde do trabalhador e a concepção de seguridade social. Por outro lado, havia proposições opostas ao projeto da reforma sanitária, como a criação de fundações estatais de direito privado (BRAVO; MENEZES, 2011).

A Secretaria de Gestão do Trabalho e Educação em Saúde (SGTES) foi criada no MS no início do primeiro mandato de Lula, em 2003. A SGTES desenvolve ações a fim de promover políticas para a formação, educação permanente, buscando valorizar os trabalhadores e democratizar as relações de trabalho no SUS. Nesta Secretaria, há uma **Diretoria de Programa** e dois departamentos. O **Departamento de Gestão e da Regulação do Trabalho em Saúde (DEGERTS)** deve propor, incentivar, acompanhar e elaborar políticas de gestão, planejamento e regulação do trabalho em saúde. O **Departamento de Gestão da Educação na Saúde (DEGES)** é responsável pela definição e desenvolvimento de políticas relacionadas à formação de pessoal da saúde, tanto no nível superior como no nível técnico-profissional.

O DEGES desenvolve suas ações por meio de duas Coordenações Gerais. A **Coordenação Geral de Ações Técnicas em Educação na Saúde**, que é responsável pela formação dos profissionais de nível técnico-profissional, tendo como estratégias o desenvolvimento do currículo integrado, a descentralização dos cursos, a articulação escola-serviço-comunidade. Já a **Coordenação Geral de Ações Estratégicas em Educação na Saúde** é responsável por ações ligadas à formação dos profissionais de nível superior.

De acordo com o *Glossário Temático Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde* (BRASIL, 2012), os principais objetivos da SGTES estão relacionados: 1) à promoção da ordenação da formação de recursos humanos na saúde; 2) ao planejamento, coordenação e apoio às atividades relacionadas ao trabalho e à educação na área da saúde; 3) à promoção da integração dos setores da educação e da saúde a fim de fortalecer as instituições formadoras de trabalhadores atuantes na área. Por fim, a SGTES deve incentivar a participação dos trabalhadores da área da saúde do SUS, dentre outros (BRASIL, 2012, p. 9).

A SGTES publicou, em 2011, *SGTES Políticas e Ações*. Nesta publicação verificamos quais políticas e programas estavam em desenvolvimento naquela época e quais departamentos ou diretoria de programa os acompanhava. O Programa de Educação pelo Trabalho para a Saúde (PET Saúde) é de responsabilidade do DEGES, assim como o Programa Nacional de Reorientação da Formação Profissional em Saúde (Pró-Saúde). A Universidade Aberta do SUS (UnA-SUS), a Política Nacional de Educação Permanente em Saúde, o Programa Nacional de Bolsas de Residência Multiprofissional e em Área Profissional da Saúde (Residência), dentre outros também são acompanhados pelo DEGES.

O documento *Políticas de Formação e Desenvolvimento para o SUS: Caminhos para a educação permanente em saúde* (BRASIL, 2003a), propunha mudanças nos cursos de graduação da área da saúde. Para receberem incentivos financeiros as escolas deveriam estar articuladas aos serviços públicos de saúde, assumindo compromissos concretos com a educação permanente e com a produção de conhecimento. As ações iniciais seriam junto às escolas de medicina, enfermagem, odontologia e fisioterapia, mas planejava-se incluir escolas que tivessem os outros cursos da área da saúde. O documento afirma também a importância de serem os serviços municipais, efetivamente, colaboradores no processo de educação permanente em saúde, lembrando que a educação em serviço recebe o estatuto de política pública governamental nesta publicação ministerial.

O verbete “Educação Permanente em Saúde”, presente no *Dicionário da Educação Profissional em Saúde* (2008), tem em vista o trabalho na área de saúde. Este conceito vem sendo usado pelo MS continuamente, e deve ser entendido simultaneamente como ‘prática de ensino aprendizagem’ e como uma ‘política de educação na saúde’, ou seja, a produção de conhecimentos deve acontecer no cotidiano dos serviços de saúde, articulando ações de ensino, trabalho e cidadania. A educação permanente em saúde expressa uma opção político-pedagógica, sendo uma “estratégia do SUS para a formação e o desenvolvimento de trabalhadores para a saúde” (CECIM; FERLA, 2008, p. 164). A integralidade da atenção e a implicação com os usuários devem ser o norte para a educação permanente em saúde.

A educação permanente em saúde deve ser uma educação crítica e transformadora, presente no campo da saúde coletiva, com trocas e intercâmbios entre seus atores, sejam eles estudantes, trabalhadores, usuários ou gestores. A educação permanente em saúde deve gerar interrogações e a busca de respostas.

Será educação permanente em saúde o ato de colocar o trabalho em análise, as práticas cotidianas em análise, as articulações formação-atenção-gestão-participação em análise. Não é um processo didático-pedagógico, é um processo político-pedagógico; não se trata de conhecer mais e de maneira mais crítica e consciente, trata-se de mudar o cotidiano do trabalho na saúde e de colocar o cotidiano profissional em invenção viva (CECIM; FERLA, 2008, p. 165).

Devemos compreender a educação permanente de forma ampliada. O sistema de saúde deve estar articulado com as instituições formadoras, enfatizando a formação e o desenvolvimento para o SUS como construção da educação em serviço/educação permanente em saúde, a partir da lógica descentralizadora, ascendente e transdisciplinar. A gestão do SUS deve construir uma “rede SUS como escola de saúde, como educação permanente em saúde para o SUS” (BRASIL, 2003a, p. 5), onde docentes e estudantes sejam inseridos nos cenários de práticas. Esta educação permanente deve estar articulada com: 1) a formação dos profissionais dos serviços de saúde (inclusive os técnicos-administrativos), pensando nos processos de organização do trabalho; 2) a profissionalização dos trabalhadores de nível fundamental e médio; 3) a formação dos graduandos e pós-graduandos da área da saúde; 4) a população usuária do SUS e, 5) a gestão.

O documento destaca também aspectos interinstitucionais envolvidos na formação. Há necessidade de avaliação da política dos processos de educação permanente para o SUS. Neste campo devem estar presentes o MS, o Ministério da Educação (MEC) e os Conselhos Nacionais (de saúde e de educação), lembrando que é fundamental a existência do controle social. Naquela época, agosto de 2003, já se observava um desafio que ainda hoje se faz presente: “a capacidade de impacto das ações de *educação em serviço* sobre as instituições formadoras, no sentido de alimentar os processos de mudança, tem sido muito limitada” (BRASIL, 2003a, p. 2). E acrescentamos: a capacidade de impacto nos serviços de saúde também tem sido restrita.

A instituição da Política Nacional de Educação Permanente para o SUS deveria ser “o eixo transformador do sistema no que diz respeito à articulação entre Educação e Saúde” (BRASIL, 2006, p. 41). Em novembro de 2005, a reaproximação entre educação e saúde é efetivada com a publicação da Portaria Interministerial nº 2.118. Esta portaria institui a parceria entre o MEC e o MS para cooperação técnica na formação e desenvolvimento de recursos humanos na área da saúde.

A Secretaria de Educação Superior - SESu, a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – SETEC e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira – INEP, representantes do MEC, e a SGTES, representante do MS, a partir desta portaria, tinham vários objetivos: 1) desenvolver programas e projetos coerentes com o SUS, com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e com o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES); 2) produzir, aplicar e disseminar conhecimentos sobre a formação de profissionais na área da saúde; 3) incentivar a constituição de grupos de pesquisa, com ênfase em temas relacionados à formação de profissionais da área da saúde e sua avaliação; 4) incentivar a criação de cursos de pós-graduação em avaliação da educação superior no campo da saúde; e 5) estimular a promoção de eventos a fim de divulgar pesquisas, estudos e produção técnico-científica relacionados à formação de trabalhadores da área da saúde. Além disso, os dois ministérios deveriam constituir uma Comissão Técnica Interministerial para elaboração de planos de trabalho a serem apresentados mediante editais conjuntos entre MEC e MS; bem como coordenar a cooperação técnica científica entre a SESu, o INEP e a SGTES, dentre outras competências (BRASIL, 2005). Os editais do PET-Saúde são exemplos de planos de trabalho construídos e desenvolvidos a partir desta parceria.

Em 2007 inicia-se um processo de mudança na Política de Educação Permanente em Saúde. A Portaria GM/MS nº 1.996, de 20 de agosto de 2007, que define novas diretrizes e estratégias para a implantação da Política Nacional de Educação Permanente em Saúde, aboliu os Polos de Educação Permanente – que buscavam processos de gestão locais e interinstitucionais – e a Política passa a ser conduzida regionalmente por meio dos Colegiados de Gestão Regionais (CGR), com a participação das Comissões Permanentes de Integração Ensino-Serviço (CIES). Esta Portaria traz um conceito importante: “A Educação Permanente é aprendizagem no trabalho, onde o aprender e o ensinar se incorporam ao cotidiano das organizações e ao trabalho. A educação permanente se baseia na aprendizagem significativa e na possibilidade de transformar as práticas profissionais” (BRASIL, 2007). As CIES devem elaborar projetos de mudança na formação, seja na educação técnica, graduação ou pós-graduação, assim como no desenvolvimento dos trabalhadores para e na reorganização dos serviços do SUS.

A *Política Nacional de Educação Permanente em Saúde* (BRASIL, 2009a), apresenta diretrizes sobre as responsabilidades do Pacto de Gestão para a área da Educação na Saúde. São apresentadas orientações para as diferentes esferas de gestão, estados, municípios e o Distrito Federal, no que diz respeito às atribuições relacionadas à educação permanente em saúde, seja na educação popular, no nível técnico, de graduação e de pós-graduação, e também junto aos

trabalhadores já vinculados ao SUS.

Nesta mesma publicação (BRASIL, 2009a), Davini discorre sobre as diferenças entre os conceitos de educação continuada e educação permanente. A primeira se caracteriza por ser um recurso tradicional no setor saúde, representando uma continuidade do modelo escolar ou acadêmico. A prática é entendida como campo de aplicação dos conhecimentos especializados, onde prática e saber acadêmico estão distantes. A estratégia de capacitação é descontínua e está centrada em categorias profissionais, capacitando médicos quase que exclusivamente, desconsiderando a perspectiva das equipes multiprofissionais. Já a educação permanente representa uma “mudança na concepção e nas práticas de capacitação dos trabalhadores dos serviços”. Sua lógica busca: incorporar o ensino e o aprendizado ao cotidiano das organizações; colocar a prática como fonte de conhecimento, problematizando o fazer; colocar os atores como construtores do conhecimento refletindo criticamente sobre as práticas de saúde, evitar a fragmentação disciplinar, ampliar os espaços educativos para dentro dos serviços de saúde e da comunidade onde estão os usuários do SUS (DAVINI, 2009, p. 44).

Ribeiro (2004) também partilha desta ideia. Para ela, o impacto das iniciativas de capacitação sobre a mudança das práticas nos serviços de saúde é limitado e ainda questiona a noção de que as ações de capacitação são aplicação do conhecimento.

O *Caderno RH Saúde* (Brasil, 2006) da 3ª Conferência Nacional de Recursos Humanos, que no governo Lula tem uma nova denominação, a saber, Conferência Nacional de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde (CNGTES), apresenta textos referentes a esta Conferência, com reflexões sobre a educação permanente. Lembremos que a 1ª Conferência Nacional de Recursos Humanos para a Saúde (CNRHS) aconteceu em 1986 e a 2ª em 1993, enquanto a 3ª CNGTES, em 2006, vem para consolidar as ações da Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde.

Sousa Campos, um dos autores do *Caderno RH Saúde* (2006), traz algumas reflexões críticas interessantes em relação à política de formação para o SUS. Ele afirma que a maioria dos alunos da área da saúde não gosta das aulas de saúde pública ou de saúde coletiva e aponta alguns problemas em relação à formação: dificuldade de levar à prática a discussão sobre a rigidez do paradigma positivista, o isolamento de algumas visões da saúde coletiva e a formação de alunos para os grandes hospitais, para os laboratórios ou para o consultório privado. Além disso, a integração docente assistencial é considerada pelo autor como muito “heterogênea e irregular”. Desta forma, faz-se necessária a interação do sistema de saúde com as “prefeituras, a cultura e a tradição” (SOUSA CAMPOS, 2006). Acrescentamos: a interação deve ser também entre docentes,

discentes, sistemas de saúde, rede intersetorial e população usuária do Sistema.

Neste texto há, inclusive, uma dura crítica em relação ao MS e à SGTES. Sousa Campos entende que seria pretensão achar que a SGTES “iria regulamentar e interferir de maneira absoluta sobre a formação de pessoal em saúde (...). Acho que o Ministério da Saúde e o Ministério da Educação têm apostado pouco na cogestão e na integração com as outras instituições” (2006, p. 53). Ele aponta alguns elementos fortes da educação permanente: a formação não deve acontecer em apenas um espaço. Ao contrário, deve acontecer nas escolas/universidades, nos serviços, no trabalho em equipe, no contato com os usuários, na relação com os professores, com os trabalhadores dos serviços, junto aos livros.

“A novidade é que a Educação Permanente, em geral, valoriza uma metodologia construtivista, com base na prática e em problemas concretos para armar o projeto de aprendizado, isso é novo, mas tampouco é monopólio da Educação Permanente” (SOUSA CAMPOS, 2006, p. 53). Sousa Campos traz ainda alguns conceitos que ele vem estudando e pesquisando há algum tempo, como clínica ampliada, núcleo de conhecimentos e de responsabilidade, que é a identidade de cada profissão, e campo de saber, que deveria ser comum aos profissionais da área da saúde. Ele alerta sobre a necessidade de maior valorização e investimentos nos espaços formais de educação, e afirma que há uma valorização exacerbada do saber não-formalizado, criticando esse excesso. Segundo o autor, a universidade deveria ter maior autonomia e a cogestão deveria acontecer de fato entre saúde e educação.

Em 2004, o MS publica o *AprenderSUS: O SUS e os Cursos de Graduação da Área da Saúde*. Se pudéssemos resumir este documento numa palavra, diríamos: integralidade. Integralidade no campo da atenção, da gestão de serviços e sistemas. Lembremos que este texto foi produzido pelo Departamento de Gestão da Educação na Saúde, da SGTES. A integralidade é vinculada ao cuidado ao usuário do SUS a partir de seus princípios e diretrizes, articulada com o controle social junto com estímulo à autonomia dos usuários. Busca-se a atuação em equipes multiprofissionais, entendendo que a ação uniprofissional não consegue abarcar as necessidades da coletividade. As instituições formadoras são consideradas conservadoras e centradas na biologia, dependentes de equipamentos modernos para a realização dos diagnósticos e a aprendizagem é restrita aos grandes hospitais universitários. O documento afirma que o processo “ensino-aprendizagem na área técnico científica é apenas um dos aspectos da qualificação das práticas e não deveria ganhar o *status* de seu foco central” (BRASIL, 2004, p. 04) no âmbito das graduações da área da saúde.

Este documento (BRASIL, 2004) trata de informações no campo da educação em saúde relacionadas, principalmente, ao investimento dos recursos

financeiros do DEGES. A SGTES está priorizando a educação em serviço, dizendo ainda que a educação formal, dos bancos de escola, não deveria ter o *status* que tem. Já o documento citado anteriormente, também publicado pelo MS, com mediação da SGTES, o *Caderno RH Saúde* (2006), diz que a universidade deveria ter maior autonomia e a educação em serviços de saúde não deveria ser privilegiada. Ao contrário, a educação formal deveria ser mais bem valorizada.

Observamos algumas contradições em documentos publicados pela mesma secretaria. Ora fala-se que o foco deveria ser a educação formal, ora o foco deveria ser a educação em serviço. Mas qual deve ser de fato a orientação da SGTES? Como vimos, um dos objetivos da SGTES é a integração dos setores educação e saúde. A Portaria Interministerial nº 2.118 (2005), institui a parceria entre MS e MEC e propõe a constituição de Comissão Técnica Interministerial para elaboração de planos de trabalho a serem apresentados por meio de editais conjuntos entre MEC e MS (BRASIL, 2005). Talvez a saída fosse realmente o que propõe Sousa Campos (2006), assegurar a coexistência e a coparticipação desta dupla.

No Governo Lula a Portaria no 2.118, de 03 de novembro de 2005, institucionaliza a reaproximação entre os dois ministérios e em 2006 estes publicam juntos *A trajetória dos cursos de graduação na área da saúde: 1991-2004*. Esta publicação trata de todos os cursos da área da saúde e está fundamentada nos princípios da reforma sanitária brasileira e do SUS – universalidade, equidade, integralidade, descentralização e participação da comunidade – e nas premissas da educação superior brasileira que fundamentam o processo de formação na educação superior por meio do desenvolvimento de competências e habilidades; do aperfeiçoamento cultural, técnico e científico do cidadão; da flexibilidade dos currículos; da implementação de projetos pedagógicos inovadores; numa perspectiva de mudança para a formação e desenvolvimento do profissional da saúde (HADDAD *et al.*, 2006, p. 18).

1.3 Algumas reflexões

O MS publicou, no período recortado deste texto, inúmeros documentos, cartilhas, informativos sobre suas secretarias, políticas e ações. Esses documentos devem ser lidos com crítica, já que eles, em muitas oportunidades, são produzidos a fim de divulgar as ações ministeriais. Outra observação está relacionada aos textos encontrados sobre a temática “política de formação para o SUS” no governo Lula. A maior parte dos textos encontrados, não publicados pelo MS, são de renomados autores que estão ou estiveram vinculados a este Ministério e, mais especificamente, ao DEGES da SGTES.

Diversas iniciativas de investimentos na formação em saúde no Brasil têm sido feitas nos últimos tempos. Durante anos, a assistência em saúde esteve

centrada nos hospitais e no modelo biomédico, mostrando-se ineficaz. Ainda hoje observa-se uma distribuição desigual de serviços públicos de saúde em inúmeros municípios brasileiros.

Marins (2004) aponta caminhos para que os serviços de saúde do SUS sejam cenários de aprendizagem e que desenvolvam processos de cuidado em saúde, apostando na integralidade da atenção, na intersetorialidade, na integração ensino-serviço-comunidade. Para o autor em questão, é importante que o estudante da área da saúde atue junto aos problemas mais complexos da população, atuando intersetorialmente. Os alunos devem ser estimulados a participar de reuniões dos conselhos de saúde, de moradores de bairro, de equipes de saúde a fim de debater os problemas de saúde da comunidade. Essa atuação, enquanto graduandos, terá enorme influência sobre a postura dos futuros profissionais da saúde. “Atuando diretamente nos serviços de saúde, os alunos têm a oportunidade de perceber como são dinâmicas as relações de poder e como elas se estabelecem, seja na sociedade civil, seja no interior dos serviços de saúde” (MARINS, 2004, p. 103). Para o autor, uma formação profissional em saúde, nesses moldes, é uma estratégia “mais política do que pedagógica *a priori*”, que fortalece o campo das políticas públicas.

A proposta da SGTES é muito interessante, instigante e utópica. É função desta Secretaria estabelecer políticas e direções para a educação em saúde, mas os serviços de saúde, em muitos municípios brasileiros, são precários e o “trabalho em equipe”, tão ideal e estimulado, é difícil de ser efetivado.

As demandas nos serviços são infinitas e as equipes são pequenas e restritas. Articular propostas do SUS, incluindo aí os gestores, equipe e demanda de usuários, com as propostas das escolas, com seus docentes e discentes é um trabalho hercúleo. Trabalhar a questão da formação a partir da interdisciplinaridade, da integralidade e das necessidades da população é realmente um ideal a ser perseguido, mas alcançá-lo com limitados recursos é difícil. Em relação aos trabalhadores do SUS, não são todos que se interessam por atividades ligadas à formação e à orientação de graduandos da área da saúde. Grande parte dos que se interessam ainda não tem formação adequada. Os incentivos a esta formação também são restritos.

Um dos maiores problemas na formação dos profissionais da área da saúde, segundo Campos, Aguiar e Belisário (2008), é a defasagem entre ensino e a realidade dos serviços de saúde. Os problemas de saúde de menor prevalência ou problemas mais raros costumam ser hipervalorizados nas escolas. Já os problemas de maior prevalência ou os mais comuns, são deixados para segundo plano. Outro ponto importante é em relação às necessidades de saúde de determinada região ou mesmo de determinada unidade de saúde. Cada região tem suas

especificidades, elas não são homogêneas. Há ainda a heterogeneidade das escolas e dos serviços de saúde. “Algumas instituições estarão em maior consonância com as necessidades gerais de saúde, e outras estarão mais abertas às necessidades de pequenos grupos específicos” (CAMPOS; AGUIAR; BELISÁRIO, 2008, p. 1019). Ou seja, as escolas e os serviços de saúde têm visões distintas da realidade e essa é uma das razões para a efetivação da tão falada integração ensino-serviço.

Corroborando com esta ideia, Ceccim e Feuerwerker (2004) nos lembram que muitas vezes as instituições e os atores envolvidos no processo de formação em saúde não estão sintonizados. Cada um deles tem interesses diversos e há muita dificuldade em harmonizá-los. Inúmeros fatores podem estar presentes nessa situação, como por exemplo, compreensão diferente de fenômenos similares, relações de poder, falta de interesse em contribuir nas ações conjuntas.

A expressão “integração ensino-serviço” tem sido muito usada no campo da formação em saúde para se referir às relações entre prática e teoria. Kind e Coimbra (2011) problematizam o uso desta expressão. As autoras consultaram o dicionário e apresentaram os conceitos de “integrar” e “interagir”. A primeira palavra, de acordo com as autoras, “é mais bem entendida como palavra de ordem, fadada a perpetuar polêmicas, ainda que tenha poder de arregimentar adeptos”. Já interagir, “remete a horizontes alcançáveis, não necessariamente harmoniosos”. Este último verbo, escolhido pelas autoras, dá a ideia de diálogo e comunicação. O primeiro traz a noção de união, que forma “um todo coerente e harmonioso” (KIND; COIMBRA, 2011, p. 74), mas improvável.

Esta reflexão se faz importante na medida em que costuma-se usar determinadas expressões sem pensar e sem questionar. Refletir criticamente sobre termos da interface saúde/educação é não deixar a teoria virar blá-blá-blá e a prática, ativismo (FREIRE, 2011). Quando esses setores – educação e saúde – se dispõem a dialogar, os saberes de cada um podem ser compartilhados e ambos tirarem proveito desta interação, para usar o termo das autoras citadas, entendendo que ninguém é dono do *Saber*.

Em relação ao corpo docente das escolas que têm cursos na área da saúde, em muitas situações os professores não têm conhecimento sobre os serviços públicos de saúde e as atividades profissionais desses professores costumam estar vinculadas ao consultório particular. O que preocupa é, em muitas oportunidades, o ensino tornar-se a reprodução dos vínculos profissionais dos docentes e não dos trabalhadores dos serviços públicos de saúde (CAMPOS; AGUIAR; BELISÁRIO, 2008).

Um curso de saúde deve estabelecer um diálogo com a comunidade da qual faz parte. Ele deve procurar entender as suas necessidades de saúde e

direcionar esforços para criar respostas a elas. Em suma, as escolas de saúde deverão se ‘arejar’, inserindo docentes, estudantes e práticas nos serviços públicos e na comunidade (CAMPOS; AGUIAR; BELISÁRIO, 2008, p. 1020).

Diante da defasagem entre ensino e a realidade dos serviços de saúde, citada anteriormente, em 1979, a OMS e a Organização Pan-Americana de Saúde (Opas) criaram, com algumas escolas médicas, a Rede de Instituições Educacionais em Saúde Orientadas para a Comunidade. Esta rede adota a metodologia de *aprendizagem baseada em problemas*. Tal metodologia se dá a partir dos estudos de caso, buscando as soluções para os problemas surgidos. O estudo pode ser de forma individual ou em grupo, por meio de orientações de tutores. A OMS apresenta alguns princípios para que as escolas e os serviços de saúde analisem a sua situação. Ei-los: qualidade, equidade, relevância e custo-efetividade. Para a OMS, os serviços de saúde e as escolas devem buscar uma justa proporção entre estes princípios. Segundo Campos, Aguiar e Belisário (2008), este cenário é mais restrito à educação da graduação em medicina.

Em relação às atuais Políticas Públicas para reduzir a defasagem entre ensino e realidade, Campos, Aguiar e Belisário (2008) mencionam a criação da SGTES, informando que ela manteve os repasses financeiros do Programa de Incentivo às Mudanças Curriculares nas Escolas de Medicina (Promed) e criou o *AprenderSUS*, que busca mudanças na graduação de todos os cursos da área da saúde, incluindo o Programa Vivências e Estágios na Realidade do SUS (VER-SUS). Foi criado também o Fórum Nacional de Educação das Profissões na Área da Saúde (Fnepas), visando integrar escolas e diferentes profissões na busca por mudanças.

Segundo os autores, Campos, Aguiar e Belisário (2008), o Promed, em 2005, foi ampliado com o lançamento do Pró-Saúde. Com este programa, o MS buscou direcionar suas ações junto às profissões de saúde inseridas no Programa Saúde da Família, medicina, enfermagem e odontologia. Foi apenas no Pró-Saúde II, em 2007, que o programa foi ampliado para os outros cursos da área da saúde. O Pró-Saúde, diferentemente do PET-Saúde, não teve bolsas para os participantes, mas teve recursos para aquisição de materiais permanentes e/ou de consumo dirigidos para investimento nos serviços públicos de saúde, eleitos como cenários de práticas (BRASIL, 2007).

Ribeiro (2004) entende que a dependência recíproca da melhoria da formação profissional inicial e da educação permanente remete à consideração sobre a “distância entre a academia e o trabalho, entre pesquisa e prática, entre formação de competências profissionais e sua relação com a prática acadêmica e científica, entre as necessidades da sociedade e as respostas dadas pela universidade” (p. 296). Ainda com Ribeiro, faz-se necessário estabelecer relações entre

a produção de conhecimento, seu uso no contexto do trabalho e a efetivação da educação permanente: tríade a ser explorada no contexto universitário e no profissional. “Cuidar, trabalhar também é conhecer; cuidar, trabalhar é também construir-se como sujeito, criar, transformar”. A articulação entre esses elementos pode ser a chave para a compreensão da educação permanente no que diz respeito às “relações universidade-serviços, teoria-prática, ensino-trabalho, gestão do conhecimento-gestão do trabalho” (p. 301).

Alguns autores (CECCIM; FEUERWERKER, 2004; FRANCO, 2007) falam que o trabalho na área da saúde fomenta processos de subjetivação, que não estão limitados a práticas e saberes tecnológicos.

Pelo contrário, os processos de subjetivação devem gerar mudanças e processos educativos, já que o trabalho em saúde acontece somente a partir dos profissionais da saúde. Os processos de subjetivação não acontecem apenas entre profissionais e usuários, acontecem também entre profissionais e estudantes, entre estes e usuários, entre profissionais e gestores, entre estes e os estudantes e os usuários. Enfim, onde há pessoas encontramos processos de subjetivação que deveriam, como dito anteriormente, gerar mudanças e benefícios para a formação de graduandos, profissionais e usuários do SUS.

REFERÊNCIAS:

BARROS, Sônia; SALLES, Mariana. Gestão da atenção em saúde mental no Sistema Único de Saúde. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**. São Paulo. 45 (2), 2011. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0080-62342011000800025&script=sci_arttext. Acesso em: 03 set. 2014.

Brasil. Ministério da Saúde. **Políticas de Formação e Desenvolvimento para o SUS: caminhos para educação permanente em saúde**. Brasília: Ministério da Saúde, 2003a. Disponível em: http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/pol_formacao_desenv.pdf. Acesso em: 29 jan. 2013.

_____. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde, Departamento de Gestão da Educação na Saúde. **AprenderSUS: o SUS e os cursos de graduação da área da saúde**. Brasília: Ministério da Saúde, 2004. Disponível em: <http://portal.saude.gov.br/portal/arquivos/pdf/aprendersus.pdf>. Acesso em: 05 jul. 2012.

_____. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde. **Cadernos RH Saúde**. Vol. 3, n. 1. Brasília: Ministério da Saúde, 2006. Disponível em: http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/cadernos_rh.pdf. Acesso em: 08 fev. 2013.

_____. Ministério da Saúde e da Educação. **Programa Nacional de Reorientação da Formação Profissional em Saúde - Pró-Saúde** – Objetivos, implementação e desenvolvimento potencial. Brasília: Ministério da Saúde, 2007. Disponível em:

http://www.prosaude.org/publicacoes/pro_saude1.pdf. Acesso em: 23 abr. 2013.

____. Ministério da Saúde e da Educação. **Edital nº 12, de 03 de setembro de 2008**. Convidam à apresentação de propostas com vistas à seleção de projetos de Instituições de Educação Superior (IES) em conjunto com Secretarias Municipais de Saúde para participação no Programa de Educação pelo Trabalho para a Saúde - PET-Saúde, 2008a. Disponível em <http://www.prosaude.org/legislacao/pet-saude-ago2008/2-Edital-12de3Setembro2008-SelecaoPET-Saude.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2013.

____. Ministério da Saúde e da Educação. **Edital nº 15, de 12 de novembro de 2008**. Retificação do Edital nº 12, de 3 de setembro de 2008, referente à seleção para o Programa de Educação pelo Trabalho para a Saúde - PET-Saúde, 2008b. Disponível em <http://www.prosaude.org/legislacao/pet-saude-ago2008/RetificacaoEdital-PETSaude12nov2008.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2013.

____. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde. Departamento de Gestão da Educação em Saúde. **Política Nacional de Educação Permanente em Saúde**. Brasília: Ministério da Saúde, 2009a. Disponível em: http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/politica_nacional_educacao_permanente_saude.pdf. Acesso em: 08 de fevereiro de 2013.

____. Ministério da Saúde e da Educação. (2010). **Portaria Conjunta no 3/SG-TES/SVS/SESu, de 03 de março de 2010**. Institui no âmbito do Programa de Educação pelo Trabalho para a Saúde (PET Saúde), o PET Saúde/Vigilância em Saúde. Disponível em: <http://www.brasilsus.com.br/legislacoes/conjuntas/103154-3.html>. Acesso em: 17 de janeiro de 2012.

____. Sistema Único de Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Comissão Organizadora da IV Conferência Nacional de Saúde Mental – Intersetorial. **Relatório Final da IV Conferência Nacional de Saúde Mental Intersetorial, 27 de junho a 1 de julho de 2010**. Brasília: Conselho Nacional de Saúde/Ministério da Saúde, 2010g. Disponível em: http://conselho.saude.gov.br/biblioteca/Relatorios/relatorio_final_IVcnsmi_cns.pdf. Acesso em: 03 set. 2014.

____. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde. **Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde: SGTES políticas e ações**. Brasília: Ministério da Saúde, 2011.

____. Ministério da Saúde. Secretaria-Executiva. Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde. **Glossário temático: gestão do trabalho e da educação na saúde**. 2. ed. Brasília: Ministério da Saúde, 2012. Disponível em: http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/glossario_gestao_trabalho_2ed.pdf. Acesso em: 06 fev.2013.

____. Ministério da Saúde e da Educação. **Edital Conjunto nº 14 de 08 de março de 2013**. Seleção para o programa de educação pelo trabalho para a saúde/ Rede de atenção à saúde – PET/Saúde Redes de atenção à saúde 2013/2015, 2013. Disponível em: http://www.sbf.org.br/portal/pdf/forum_348.pdf. Acesso em: 19 de maio de 2014.

____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Ministério da Educação, 1989.

____. **Lei nº 8.080, de 19 de setembro de 1990**. Dispõe sobre as condições para a promoção, proteção e recuperação da saúde, a organização e o funcionamento dos serviços correspondentes e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1990.

____. **Lei nº 8.142, de 28 de dezembro de 1990**. Dispõe sobre a participação da comunidade na gestão do Sistema Único de Saúde (SUS) e sobre as transferências intergovernamentais de recursos financeiros na área da saúde e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1990.

____. **Portaria GM/MS nº 1.996, de 20 de agosto de 2007**. Dispõe sobre as diretrizes para a implementação da Política Nacional de Educação Permanente em Saúde e dá outras providências. Brasília, DF: Ministério da Saúde.

____. **Portaria Interministerial nº 2.118, de 03 de novembro de 2005**. Institui parceria entre o Ministério da Educação e o Ministério da Saúde para cooperação técnica na formação e desenvolvimento de recursos humanos na área da saúde. Brasília, DF: Ministério da Educação/ Ministério da Saúde.

____. **Resolução nº 287, de 08 de outubro de 1998**. Relaciona as categorias profissionais da área da saúde. Brasília, DF: Ministério da Saúde/ Conselho Nacional de Saúde, 1998.

BRAVO, Maria I. S. Política de Saúde no Brasil. **Serviço Social e Saúde: Formação e trabalho profissional**. 2006. Disponível em: http://www.fnepas.org.br/pdf/servico_social_saude/texto1-5.pdf. Acesso em: 01 fev. 2013.

BRAVO, Maria I. S.; MENEZES, Juliana. S. B. (2011). A saúde nos governos Lula e Dilma: algumas reflexões. In: BRAVO, M. I. S.; MENEZES, J. S. B. (Orgs). **Cadernos de Saúde**. Rio de Janeiro: UERJ, Rede Sirius, 2011. p. 15-28.

CECCIM, Ricardo B.; CARVALHO, Yara M. Ensino da saúde como projeto da integralidade: a educação dos profissionais de saúde no SUS. In: PINHEIRO, Roseli, CECCIM, Ricardo B., MATTOS, Ruben A. (Orgs). **Ensinar saúde: a integralidade e o SUS nos cursos de graduação na área da saúde**. 2. ed. Rio de Janeiro: Abrasco, 2011. p.69-92.

CECCIM, Ricardo B.; FEUERWERKER, Laura M. O quadrilátero da formação para a área da saúde: ensino, gestão, atenção e controle social. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, n.14 (1), p. 41-65, 2004.

CECCIM, Ricardo B.; FERLA, Alcindo A. Educação Permanente em Saúde. In: Pereira, Isabel B.; Lima, Júlio C. F. (Org). **Dicionário da educação profissional em saúde**. 2. ed. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008. p. 162-168.

CAMPOS, Francisco E., AGUIAR, Rphael A. T.; Belisário, Soraya A. A formação superior dos profissionais de saúde. In: Giovanella, Lígia et al. (org.). **Políticas e sistema de saúde no Brasil**. Rio de Janeiro: Fiocruz/Cebes, 2008. p. 385-434.

CARVALHO, Y. M.; CECCIM, R. B. Formação e educação em saúde: aprendizados com a saúde coletiva. *In*: CAMPOS, Gastão W. S. *et al.* (Orgs). **Tratado de Saúde Coletiva**. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Ed. Fiocruz, 2009. p. 137-170.

FRANCO, Túlio B. Produção do cuidado e produção pedagógica: integração de cenários do sistema de saúde no Brasil. **Interface** - Comunicação, Saúde, Educação, Botucatu, 11(23), p. 427-38, set./dez. 2007.

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

HADDAD, Ana E. *et al.* (Org.). **A trajetória dos cursos de graduação na área da saúde: 1991-2004**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

KIND, Luciana; COIMBRA, J. R. Revezamentos entre teoria e prática na reorientação da formação em saúde. *In*: KIND, Luciana, BATISTA, Cássia B.; GONÇALVES, Leticia. **Universidade e serviços de saúde**: Interfaces, desafios e possibilidades na formação profissional em saúde. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2011. p. 68-83.

MARINS, João J. N. Os cenários de aprendizagem e o processo do cuidado em saúde. *In*: MARINS, João J. N.; REGO, Sérgio, LAMPERT, Jadete. B.; ARAÚJO, José G. C. (Orgs.). **Educação médica em transformação**: instrumentos para a construção de novas realidades. São Paulo: Hucitec, 2004, p. 97-108.

MATTA, Gustavo C.; LIMA, Júlio C. F. Introdução. *In*: MATTA, Gustavo C.; LIMA, Júlio C. F. (Org.). **Estado, sociedade e formação profissional em saúde**: contradições e desafios em 20 anos de SUS. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz/ EPSJV, 2008. p. 27- 32.

PAIM, Jairnilson S. Bases Conceituais da Reforma Sanitária Brasileira. *In*: Fleury, Sônia M. T. (Org.). **Saúde e Democracia**: A luta do CEBES. São Paulo: Lemos Editorial, 1997. p. 11-24.

RIBEIRO, E. C. O. Educação permanente em saúde. *In*: MARINS, João J. N.; REGO, Sérgio, LAMPERT, Jadete. B.; ARAÚJO, José G. C. (Orgs.). **Educação médica em transformação**: instrumentos para a construção de novas realidades. São Paulo: Hucitec, 2004, p. 285-303.

CAPÍTULO 6

A CRIAÇÃO DE JOGOS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA PROPOSTA DE PARTICIPAÇÃO ATIVA DOS ESTUDANTES NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

Fernanda Silva dos Santos¹

Ubirajara de Oliveira²

INTRODUÇÃO

Uma das funções específicas da escola é promover a aprendizagem, o desenvolvimento intelectual e a construção do conhecimento, uma vez que a criança ou adolescente é um sujeito que tem necessidade de aprender, visto que convive com a presença de diversos tipos de conhecimentos no ambiente em que está inserido. No entanto, é comum vermos no ambiente escolar o professor passando os conteúdos programados por ele aos estudantes, que recebem tais informações e as absorvem, ou não.

Para Freire (2014) o ato de ensinar não pode ser confundido com transferência de conhecimentos, ele deve significar criar possibilidades para sua produção ou construção. Assim, a educação pautada em uma perspectiva progressista, provoca o professor a estimular e favorecer na sua prática educativa o exercício do direito à participação por parte de quem esteja direta ou indiretamente ligado ao fazer educativo.

Nesta perspectiva este capítulo tem por objetivo descrever como a criação

-
- 1 Mestre e Licenciada Plena em Educação Física pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Especialista em Gestão Escolar pela Universidade Gama Filho. Professora de Educação Física nas redes municipais de ensino de Vitória e Serra (ES), atuando no Ensino Fundamental. Possui experiência no Ensino Superior lecionando em cursos de Graduação e Pós-Graduação. E-mail: nandasantos_edfisica@yahoo.com.br.
 - 2 Doutor em Ciências na Saúde da Criança e do Adolescente pela Universidade Estadual de Campinas. Mestre em Ciências da Educação e Valores Humanos pelo Centro Universitário Capital SP. Especialista em Treinamento Individualizado pela FMU/SP. Licenciado Pleno em Educação Física pelo Centro Universitário Metropolitano de SP. Professor do Departamento de Desportos do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo e do Mestrado Profissional em Educação Física (PROEF) núcleo CEFD/UFES. E-mail: ubioliveira@gmail.com.

de jogos pode ser utilizada como uma proposta metodológica de participação ativa dos estudantes nas aulas de Educação Física (EF), estimulando seu protagonismo, criatividade e criticidade. Tal análise baseia-se em minha dissertação de mestrado³, desenvolvida no ano de 2022, com a orientação do professor Doutor Ubirajara de Oliveira.

Neste estudo os estudantes vivenciaram alguns jogos competitivos com características diferentes para terem uma base de estilos de jogos. Depois foi debatido sobre as diferenças entre esses jogos e o que tinham em comum. Após essa parte inicial, foi proposto que as turmas se dividissem em grupos de 3 ou 4 alunos para criarem ou recriarem seus próprios jogos a partir de alguns critérios elencados no debate coletivo.

Posteriormente, os jogos foram apresentados pelo grupo criador e vivenciados por seus colegas de turma com minha mediação. Um instrumento avaliativo foi criado coletivamente pelos estudantes para avaliarem os jogos criados por seus colegas e também para se autoavaliarem. Ao final do projeto, foi realizado um “Festival” com os jogos criados, em que os estudantes do 4º ano vivenciaram os jogos construídos pelo 5º ano e vice-versa.

O interesse e o engajamento dos estudantes na criação e vivência de novos jogos são notórios, uma vez que os discentes se percebem protagonistas do seu processo de aprendizagem, despertando, desse modo, uma maior satisfação em sua prática. A participação ativa dos estudantes no seu processo de ensino aprendizagem tem sido cada vez mais estimulada devido à importância no seu desenvolvimento.

A criação de jogos desafia o estudante a se superar, envolvendo-o com a proposta e buscando em suas experiências formas para construir seu jogo. Ele passa a se sentir dono daquele novo jogo e percebe que está no domínio do processo, mesmo que esteja trabalhando em conjunto. É nesse momento que mostramos ao estudante que também pode construir seu processo de aprendizagem, com o mesmo envolvimento, interesse e participação efetiva.

De acordo com Soares *et al.* (1992), o ensino da EF na escola tem um sentido lúdico que vislumbra instigar a criatividade humana à adoção de uma postura produtiva e criadora de cultura, tanto no mundo do trabalho como no do lazer. Além de ter como um de seus objetos principais a reflexão sobre a cultura corporal, contribuindo, assim, para a afirmação dos interesses de classe das camadas populares, no que diz respeito ao ensino de valores como solidariedade, cooperação, distribuição, liberdade de expressão, defrontando-se com seus

3 Dissertação intitulada *O Jogo na Educação Física Escolar: Uma proposta metodológica de participação ativa dos estudantes*, defendida em 2023, pelo Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – PROEF, Polo UFES. Disponível em: <http://gg.gg/14i1ku>

opostos, como disputa, submissão, repressão, apropriação, entre outros.

Sendo assim, minha preocupação enquanto docente, sempre foi oportunizar a ampliação do acervo cultural dos estudantes e iniciar processos de reconstrução das práticas corporais, atribuindo sentido próprio e, ao mesmo tempo, coletivo a essas vivências. Assim, busquei propor aulas lúdicas e que estimulassem a participação dos estudantes, proporcionando-lhes novas vivências corporais, objetivando o engajamento dos alunos nas aulas e a consolidação de uma proposta de trabalho sistematizada com objetivos predeterminados. Entre os conteúdos abordados, os jogos demonstravam potencial nesse aspecto, pois tinham um caráter lúdico, estimulavam a criatividade, raciocínio lógico, trabalho em equipe, superação e crescimento pessoal, respeito às regras, autonomia, dentre outros, além de estimularem as crianças nas aulas.

Com a vivência dos jogos, as crianças começam a estabelecer e entender regras constituídas por elas mesmas ou pelo grupo, elaborando e resolvendo conflitos e hipóteses de conhecimento e, ao mesmo tempo, desenvolvendo a capacidade de entender pontos de vista diferentes do seu ou compreender o ponto de vista do outro, tentando, assim, criar o respeito para com as ideias, mesmo que diferentes ou, quando necessário, aprendendo a criar consensos.

Com o objetivo de tornar compreensível o sentido dos jogos praticados e como isso contribuiria para seu desenvolvimento cognitivo, afetivo e motor, comecei a propor desafios nas atividades já conhecidas. Dessa forma, os estudantes poderiam criar novos jogos e se sentiriam mais atuantes nas aulas. Procurava-se, dessa maneira, romper com uma prática comum no ambiente escolar, pois os discentes estão acostumados a apenas repetir ou executar o que é ordenado pelo professor, ou então, simplesmente, brincam sem nenhum direcionamento.

PARTICIPAÇÃO ATIVA DOS ESTUDANTES NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

Diaz Bordenave (1994) classifica a participação em ativa ou passiva, de acordo com o envolvimento do sujeito na ação que está desenvolvendo. Para o autor, a participação se enquadra em diferentes níveis, onde o participar significa “fazer parte”, “tomar parte” e “ter parte”. Participar passivamente é “fazer parte”, é exercer uma participação em nível menos elevado, visto que é possível fazer parte sem tomar parte. Já participar ativamente é “tomar parte” e “ter parte”, é sentir-se leal, comprometido e responsável com o grupo ou ação a que pertence. Para Diaz Bordenave (1994, p. 22), essa é “[...] a diferença entre a participação passiva e a participação ativa, a distância entre o cidadão inerte e o cidadão engajado”.

Nesta mesma perspectiva de participação ativa, temos a “participação

efetiva”, entendida por Santos (2002, p. 29), como uma “participação que se inicia desde o momento do planejamento e se estende até a avaliação dos resultados alcançados tanto pelos alunos como pelos professores”.

Sendo assim, o estudante deve ser integrado e influenciado a pensar e participar ativamente do seu processo de ensino, por ser detentor de conhecimentos próprios adquiridos por meio de suas vivências. Cada estudante, considerado dentro de suas limitações e potencialidades, tem a capacidade de projetar junto ao professor seu aprendizado. Contudo, os contextos pedagógicos das instituições escolares costumam se orientar por modelos nos quais a exclusividade decisória está centralizada exclusivamente na ação dos professores.

Diaz Bordenave (1994) defende a perspectiva de que a participação precisa ser entendida enquanto habilidade a ser aprendida e aperfeiçoada por meio da prática e da reflexão. Um dos ambientes mais propícios dentre outros para o desenvolvimento dessa habilidade é, sem dúvida, a escola e especificamente o espaço da sala de aula. Por esse motivo, é extremamente fundamental que a escola, em sua trajetória educativa, desenvolva nos alunos hábitos participativos, por meio de um exercício constante e reflexivo, uma vez que o entusiasmo pela participação vem das contribuições positivas que ela oferece.

As pedagogias baseadas na participação têm por objetivo o envolvimento na experiência e a construção da aprendizagem na experiência contínua e interativa, vislumbrando criar uma conscientização sobre finalidade e objetivos, sobre meios e metas, contextos e processos, sendo as crianças e os adultos coatores da aprendizagem como base para a construção do saber (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2013). A participação da criança ocorre em colaboração com seus pares e com o professor ao longo do processo de aprendizagem, no âmbito da elaboração, execução e reflexão das atividades e projetos desenvolvidos no âmbito escolar.

Na Pedagogia-em-Participação, defendida por Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013), a motivação da criança para a aprendizagem desenvolve-se na identificação dos seus interesses, motivações, esperanças, criando intencionalidades e propósitos, dialogando com as motivações profissionais do professor, cuja profissionalidade e identidade são projetadas no encontro com a criança. O desenvolvimento de uma metodologia construtivista, interativa e colaborativa torna-se um caminho para o saber sustentado na criação da comunidade de aprendizagem local.

Tais autores afirmam que o modo de ensino numa pedagogia participativa está preocupado com o modo de aprendizagem. As oportunidades de aprendizagem que se criam proporcionam experiências no desenvolvimento de quatro amplas áreas de intencionalidade para as aprendizagens: identidades; relações;

linguagens e significados. As identidades e as relações direcionam para uma aprendizagem acerca de si mesmo e dos outros e estão vinculadas ao ser-estar e ao pertencer-participar. Já as linguagens e os significados estão baseados no explorar, no comunicar e no criar, projetando aprendizagens das linguagens culturais, das funções psicológicas (atenção, memória e imaginação) e de outros conteúdos curriculares.

No que se refere ao desenvolvimento intelectual e à relação do sujeito com o saber, a participação exerce um papel fundamental e insubstituível, uma vez que é pela educação que o sujeito se constrói e é construído pelos outros. Charlot (2000, p. 54) afirma que “a educação é uma produção de si por si mesmo, mas essa autoprodução só é possível pela mediação do outro e com sua ajuda”, logo, só é possível pela participação do outro e com o outro, para que se possa educar-se numa troca de conhecimentos.

As aulas ministradas onde os estudantes apenas recebem o conteúdo passado, ou apenas vivenciam as práticas corporais sem nenhuma contextualização ou significado aparente, ocasionam na falta de objetivo e desejo do estudante no momento da aula, refletindo na falta de interesse em aprender. Assim, Charlot (2005, p. 38) aborda o tema do saber como objeto de desejo e questiona:

O que, no ato de aprender, no saber visado por esse ato, provoca desejo, produz desejo (do gozo obtido através de uma série de mediações), faz sentido (faz sentido para um sujeito, isto é, satisfaz desejo e produz prazer)? Portanto, também: por que, às vezes, o desejo de saber, desse saber, não se manifesta, por que o sujeito não encontra nele nenhum prazer, nenhum sentido? E mesmo: por que o sujeito manifesta o desejo de não aprender, de não saber – no sentido pleno das palavras, ou seja, distinguindo a ausência do desejo de saber e o desejo de não saber? [...] O sujeito se constrói pela apropriação de um patrimônio humano, pela mediação do outro, e a história do sujeito é também a das formas de atividade e de tipos de objetos suscetíveis de satisfazerem o desejo, de produzirem prazer, de fazerem sentido.

Para Charlot (2005), o saber está ligado ao desejo de descobrir algo. Quando não vemos sentido no saber, não aprendemos e não valorizamos o que nos é passado. Toda relação com o saber é relação com o mundo como conjunto de significados, como espaço de atividades e se inscreve no tempo. O mundo se apresenta ao homem apenas por meio do que ele percebe, imagina, pensa, deseja, sente; isto é, o mundo se mostra a ele como conjunto de significados que são também partilhados com outros homens. O homem, no entanto, só tem acesso a esse mundo por ter acesso ao universo dos significados, ao “simbólico”. É nesse universo simbólico que as relações entre o sujeito e os outros, e entre o sujeito e ele mesmo são estabelecidas.

A relação de um indivíduo com o mundo, entretanto, é um conjunto de significados compartilhados, sobre os quais o sujeito se molda e constrói-se

como parte desse universo. O homem imagina, percebe, deseja o que o mundo lhe oferece através desse conjunto de significados, um universo simbólico. No conjunto dessas atividades oferecidas, ocorre a relação do sujeito com o mundo, logo, a relação com o saber equivale a uma atividade do sujeito, permitindo-lhe ocupar um lugar na sociedade.

Charlot (2000) salienta que as relações com o saber podem ser definidas sob três dimensões: epistêmica, de identidade e social. A relação epistêmica com o saber, de apropriação do mundo, é dinâmica e marcada por aproximações e afastamentos constantes do sujeito com o mundo, por meio de atividades que são externas a si mesmo e que promovem a apropriação de um saber que não se possui, cuja existência está depositada em objetos, locais e pessoas. De alguma forma, um saber se materializa no corpo do próprio sujeito quando este demonstra interesse, identifica-se com o que se apresenta, estabelece relação de identidade. A relação identitária com o saber deduz que aprender faz sentido por referência à história do sujeito, às expectativas, às suas referências, à sua concepção de vida, à imagem que tem de si e à que quer dar de si aos outros. Já a relação social com o saber é uma relação que demanda tempo de inscrição, de lançamento no mundo consigo mesmo e com os outros, numa rede de relações de posições sociais.

Tais relações são fundamentais para compreender que o mundo que se apresenta para o ser humano precisa ser percebido por ele próprio dentro de um conjunto de significados, e que estes requerem ser compreendidos e apropriados. Compreender e se apropriar do mundo evidencia também a necessidade de identificar a interdependência das dimensões dessa relação para que a atribuição de sentido seja concretizada.

Brickman e Taylor (1991) consideram aprendizagem ativa como o ato por parte da criança de idealizar, planejar, pesquisar, construir e avaliar a sua própria aprendizagem, sendo motivada pelo educador a explorar, a interagir, a ser criativa, a seguir os seus próprios interesses e a brincar de forma a fazer aprendizagens significativas.

Esse tipo de aprendizagem permite que as crianças detenham uma margem de escolha que garante os seus interesses, sendo que, quando as crianças estão interessadas naquilo que estão a realizar, é mais provável que consigam aprender algo novo e que permaneçam interessadas na atividade. As crianças adquirem uma maior autoconfiança descobrindo que, no fundo, não há maneiras certas ou erradas de fazer as coisas, existem problemas que devem ser resolvidos ao longo de um processo que foi planejado e executado por elas mesmas.

Ainda segundo Brickman e Taylor (1991, p.14), esta aprendizagem, atrelada a uma participação efetiva nas aulas, “ocorre por experiência direta – através

de observação, exemplificação, tentativas e resolução de problemas – mais do que por meio de lições, repetições ou sistemas elaborados de recompensas e castigos”.

Toda aprendizagem relevante é fruto de um processo de diálogo com a realidade social e natural ou com a realidade imaginada. Segundo Pérez Gómez e Sacristán (2000), na escola se aprende uma cultura socialmente selecionada e a interação com esta será produtiva e relevante quando o aluno se engaje num processo de diálogo criador com a escola, aceitando e questionando, recusando e assumindo. Tais autores afirmam que,

Criar um espaço compartilhado de conhecimento e ação requer implicar os alunos/as em atividades relevantes, tarefas que sejam significativas e decididas no fórum aberto de debate e comunicação. Dessa forma, a aprendizagem configura-se como um processo de *aculturação*, de imersão na cultura do conhecimento popular. [...] Os conceitos são adquiridos ao serem utilizados na prática dentro de um contexto significativo, como ferramentas relevantes para a interpretação e intervenção em contextos complexos, carregados de possibilidades e incerteza, onde a busca, a proposta e o debate de alternativas, a experimentação conjunta e a correção de erros é a via normal de atuação racional (PÉREZ GÓMEZ; SACRISTÁN, 2000, p. 96).

Assim, apenas mediante a participação ativa dos alunos pode-se provocar um novo contexto para o aprendizado, uma vez que eles mobilizam seus esquemas de pensamento e ação, abrindo-se à análise pública e crítica e aceitando facilmente sua transformação. Nesse contexto, o educador é um mediador do conhecimento, diante do aluno, que é o sujeito da sua própria formação.

O diálogo é fundamental para que haja discussões e debates a fim de potencializar a construção de significados dos educandos. Segundo Kunz (2001), a partir da criticidade, os estudantes passam a ter a capacidade de problematizar e analisar as práticas corporais e tecer relações com as diferentes realidades que estão presentes no contexto escolar. O autor afirma ainda que:

[...] o aluno enquanto sujeito do processo de ensino deve ser capacitado para sua participação na vida social, cultural e esportiva, o que significa a aquisição de uma capacidade de ação funcional, mas também de reconhecer e problematizar sentidos e significados nesta vida, através da reflexão crítica (KUNZ, 2001, p. 31).

Nesse sentido, o pensamento crítico dos alunos é fundamental para dar suporte aos diálogos, suscitar a construção de argumentos, contextualizar os temas abordados a partir do mundo vivido pelo aluno, vida cotidiana e compreender a função pedagógica das práticas desenvolvidas em aulas.

De acordo com a BNCC (2017), ao conhecer, vivenciar e problematizar as práticas corporais, o estudante pode construir conhecimento de forma significativa, compreendendo a diversidade cultural e os múltiplos sentidos atribuídos

socialmente às diferentes manifestações da cultura corporal de movimento, buscando elementos para construir uma prática pedagógica não mais centrada no exercitar-se, mas na aquisição de novos conhecimentos ligados às manifestações da cultura corporal de movimento.

Uma das possibilidades para problematizar os saberes a serem aprendidos nas aulas de Educação Física Escolar (EFE) é baseada na participação ativa dos estudantes que assumem o protagonismo das aulas sob a estratégia reversa da aprendizagem, na qual o professor de EF, de forma inovadora, faz a gestão dos processos de criação e vivência das práticas corporais, planejadas pelos estudantes.

Assim, mudanças no agir pedagógico nas escolas e nas aulas de EF se fazem necessárias. O professor e a escola precisam valorizar os saberes sociais e culturais que seus discentes trazem e estimular a participação social no processo educativo, no intuito de crianças e adolescentes tornarem-se elementos centrais e participantes ativos de todas as fases do processo, considerando a elaboração, execução e avaliação das ações propostas.

Integrar os estudantes nesse processo de autogerenciamento com responsabilidade e construção coletiva faz com que eles valorizem o trabalho do professor, tornando-os não só sujeitos da aprendizagem, mas aqueles que aprendem junto ao outro, num grupo, construindo valores e o próprio conhecimento, indispensáveis na vida em sociedade.

A CRIAÇÃO DE JOGOS COMO PROPOSTA METODOLÓGICA PARA UMA PARTICIPAÇÃO ATIVA

É a partir da criação que o indivíduo passa a produzir suas habilidades, suas capacidades cognitivas e percepção para novas ideias e de soluções de problemas. Na área da EF, podemos perceber essas características através da expressão corporal, as quais estão ligadas às emoções, valorizações e motivações. Com essas determinações próprias, a criança poderá contribuir não só individualmente, mas também coletivamente na criação de ideias e resolução de problemas.

Durante nossa prática pedagógica, devemos incentivar a participação ativa dos alunos, propiciando que sejam parte integrada do processo de ensino-aprendizagem, valorizando seus saberes, estimulando a criatividade e uma visão mais autônoma diante das situações expostas na aprendizagem, de forma consciente e responsável. O professor deve assumir uma postura de mediador, orientador e facilitador, possibilitando ao aluno o papel de protagonista e de co-participante na criação e desenvolvimento da aula.

No entendimento de Souza Júnior (2001), durante as aulas de EF, a motivação para a aprendizagem e utilização de um procedimento dependem da atribuição de significado e sentido em sua execução. Logo, “saber fazer” pode ser

o ponto inicial da aula, mas junto com esse saber é preciso que o aluno aprenda como, quando e porque se utilizar desse potencial. Para isso, é preciso que, junto com a dimensão procedimental (saber fazer), sejam aprendidos outros saberes, como o “saber sobre” (conceitual) e o “saber ser” (atitudinal).

Portanto, a EFE deve ser entendida como um espaço de aprendizagem de um conjunto de conhecimentos sobre a cultura corporal que o estudante, a partir do uso de tais instrumentos teóricos e práticos, possa desenvolver de forma autônoma seu potencial em todas as dimensões do conhecimento, vislumbrando proporcionar ao estudante refletir, produzir, reproduzir e socializar as formas culturais de atividade física.

Ao trabalharmos com o conteúdo jogo e, em especial, com sua criação ou recriação, estimulamos o estudante a ter voz e vez em seu processo de ensino-aprendizagem, dando sentido ao que lhe está sendo apresentado, despertando seu desejo e prazer no aprendizado, uma vez que utiliza seus conhecimentos e experiências anteriores para criar novos jogos, baseado em uma reflexão crítica do que lhe agrada, sendo responsável por suas próprias escolhas.

De acordo com Khouri e Freire (2017), trabalhar o jogo a partir de sua problematização, com o envolvimento dos estudantes na busca de soluções, no exercício de elaborar comparações com outros jogos, no diálogo com seus colegas e percebendo novas possibilidades de execução, possibilita a aquisição de autonomia, análise crítica e criatividade nos alunos. Ainda segundo as autoras, a criação e as modificações de jogos são uma importante ferramenta para que os estudantes possam ser sujeitos capazes de cooperar, questionar, criticar e transformar, buscando por novos conhecimentos, novas vivências motoras e novas possibilidades de execução de práticas já conhecidas.

Na criação de jogos, os alunos buscam criar desafios ao alcance de todos e almejam uma experiência positiva, desejos estes que devem ser instigados pelo professor no processo da criação (ANDRÉ; HASTIE; ARAÚJO, 2015). Portanto, o conceito de zona de desenvolvimento proximal, defendido por Vygotsky (1989), faz parte desse processo de criação, uma vez que os desafios introduzidos nos novos jogos são elaborados a partir do nível de habilidade dos alunos envolvidos. Desse modo, o processo exige uma constante reflexão e identificação do que se deve e como se deve modificar o jogo para construir um ideal almejado.

Criar novos jogos é um exercício de autonomia, uma maneira de expressar identidades individuais e grupais por meio de atividades coletivas lúdicas, nas quais seus criadores se reconhecem por inteiro, como autores do seu próprio fluxo. Para Casco (2007), os jogos revelam as faces de seus autores, suas expectativas e sua visão de mundo. Nesse processo os autores dos jogos descobrem-se como agentes transformadores de sua própria realidade. Para o autor, “em vez

de aceitar aquilo que é fornecido pela cultura de massas, o processo de criação de jogos permite o contato com a cultura resistente e com a tradição de seus jogos para depois recriá-las, renová-las” (CASCO, 2007, p. 57).

O protagonismo no contexto educacional pressupõe uma relação dinâmica entre participação, atuação, informação, responsabilidade, criatividade e respeito à opinião do outro. Essa relação pode ser problematizada em cada etapa/modalidade da Educação Básica, considerando os sujeitos do processo educativo: crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos em seus diversos contextos de vida.

Mello e Damasceno (2011) discorrem sobre a importância do jogo no protagonismo infantil, afirmando ser necessário conceber a criança ou adolescente como “sujeitos de direitos” e “autores de suas práticas sociais”, potencializando suas produções culturais nas relações sociais que estabelecem entre si e com os adultos, utilizando o jogo como um espaço-tempo de desenvolvimento de aprendizagem.

É no estabelecimento de relações com o outro que vamos nos constituindo como seres humanos e desenvolvendo aprendizagens. É nessa relação entre as pessoas que a escola pode ampliar o olhar dos estudantes para com o acesso ao conhecimento e às novas aprendizagens. O professor deve propiciar aprendizagens com intencionalidades educativas sistematizadas, sendo, assim, um agente mediador que relacionará o conhecimento com a compreensão, dando sentido ao ato de aprender por parte do estudante.

Baseada nos estudos de Maldonado e Silva (2017) sobre a EF Cultural e as práticas inovadoras de professores de EF, resolvi desenvolver uma proposta metodológica de participação ativa dos estudantes nas aulas de EF, utilizando o conteúdo jogo. Tomando como referência os trabalhos de Casco (2007), André, Hastie e Araújo (2015), Taffarel (1985), Khouri e Freire (2017) e Santos (2002), decidi utilizar a proposta de criação e/ou recriação de jogos como forma de estimular a participação ativa e efetiva dos estudantes nas aulas de EF de uma maneira crítica e reflexiva, objetivando uma aprendizagem mais significativa.

Em razão da pandemia do Covid-19⁴, os estudantes ficaram dois anos afastados das atividades físicas no ambiente escolar, deixando de vivenciar algumas práticas corporais e jogos tradicionalmente trabalhados nas aulas de EF.

4 A pandemia de COVID-19 foi assim classificada em 11 de março de 2020, pela Organização Mundial de Saúde (OMS), tendo como recomendações emergenciais o distanciamento social, uso de máscaras, lavagem das mãos, uso de álcool em gel, *lockdowns*, controles de locais de trabalho e fechamentos de instalações e instituições onde havia circulação de muitas pessoas, como as escolas (OPAS, 2022). Em nosso Estado, as escolas ficaram fechadas de março a dezembro de 2020, retornando em março de 2021 com o ensino presencial em sistema de revezamento de alunos, e uma série de restrições. Em abril de 2021, as aulas foram novamente suspensas, retornando apenas em maio de 2021, com as mesmas restrições e com as aulas práticas de EF suspensas.

Devido a esse fato, no início do projeto os estudantes vivenciaram alguns jogos competitivos de formatos diferentes para que pudessem ampliar suas referências. Depois foram provocados a criarem e/ou recriarem novos jogos, refletirem e avaliarem sua produção e a de seus colegas de turma.

A escolha pelos jogos competitivos ocorreu devido ao fato de ser mais atrativo para os estudantes, que se sentem estimulados em melhorar seu desempenho durante a realização desses jogos. Além disso, trabalhar com os jogos competitivos é importante para ensinar crianças e adolescentes que perder ou ganhar faz parte do jogo e não é o mais relevante, mas fazer com que todos trabalhem por um objetivo em comum. Tais jogos também possuem um caráter educativo quando trabalhadas as suas relações com os valores éticos, com o jogo limpo e evitando valorização excessiva dos vencedores e dos perdedores.

Bento (2006) afirma que os jogos competitivos podem ser utilizados para promover a motivação durante as atividades, pois o desafio desperta o interesse dos alunos. Contudo, é necessário ressaltar que o objetivo é fazer com que seja estimulada não apenas a competitividade, mas, em especial, o raciocínio e o respeito às regras. No caso de jogos coletivos, também a colaboração e o trabalho em equipe. Para o autor, a competição é base e pressuposto para a cooperação, quem não sabe competir não sabe cooperar. O que precisamos na escola é de uma sólida aprendizagem da competição suscetível de enraizar profundamente uma ética do jogo, do jogador e do competidor.

Após a vivência dos jogos competitivos, uma roda de conversa foi realizada para que os estudantes pudessem refletir sobre as semelhanças e diferenças entre os jogos, e sobre suas principais características, para que, a partir dessas considerações, fossem capazes de criar ou recriar novos jogos. Tal construção ocorreu em pequenos grupos, visando a colaboração mútua, trocas de ideias e a valorização do trabalho em equipe.

Em outra etapa do projeto, com os jogos já criados, cada grupo de estudantes apresentou para os demais colegas de turma seus jogos, explicando as regras, esclarecendo as dúvidas e conduzindo a vivência dos jogos. Durante a prática dos jogos, pequenas interrupções ocorreram para ajustar regras ou sua forma de execução, de acordo com a vontade do grupo responsável, demanda dos colegas de turma ou observação da professora.

Vislumbrando um maior engajamento dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem, estimulando sua análise crítica e reflexiva a respeito dos jogos criados por seus colegas e por eles mesmos, resolvi integrá-los no processo de avaliação dos jogos construídos, diferente de outros trabalhos já realizados. A proposta era criar em conjunto com os discentes uma forma de avaliação e autoavaliação de suas produções para que pudessem refletir, compreender e

aprimorar seu processo de aprendizagem e desenvolvimento. Dessa forma, conforme Abramowicz (1994, p. 127),

[...] o aluno será também participante ativo do processo de avaliação, em todos os seus momentos, também se auto-avaliando [sic]. Participação na avaliação é sinônimo de avaliação permanente. Aprender a avaliar-se e a criticar-se para melhorar é a contribuição central da participação para a avaliação.

Trata-se de fazer com que o estudante participe de sua própria educação, comprometendo-se com o diagnóstico e refletindo sobre seu desempenho e aprendizagem durante as aulas. Assim, de acordo com Santos (2005), ao tomar como parâmetro o juízo consciente de valor baseado na avaliação com referência a critérios estabelecidos, os alunos passam a ser o centro do processo ensino-aprendizagem e o professor modifica sua forma de atuar, passando a desenvolver situações de ensino-aprendizagem significativas para o estudante. Com isso, a avaliação formativa⁵ focaliza-se no aluno, no contexto particular de seu trabalho e no progresso obtido ao longo do tempo.

Considerando todo processo formativo de criação e de trocas de experiência entre os estudantes, propus uma interação entre as turmas envolvidas no projeto, onde os jogos criados por uma turma foram vivenciados pela outra e vice-versa, de modo a compartilhar o processo criativo de seus pares e socializar novos jogos. Para isso, organizamos um evento de culminância com os jogos criados pelos estudantes, para valorizar suas produções e celebrar a finalização do projeto.

Finalizadas as vivências dos jogos criados, os estudantes se reuniram novamente em seus grupos para analisarem o que haviam proposto inicialmente em seus jogos, ajustando, assim, possíveis modificações ocorridas durante sua execução, ou posteriormente, para a elaboração da versão final de seus jogos, fazendo com que os estudantes refletissem e analisassem o que foi produzido por eles.

Ao final do projeto, uma roda de conversa foi proposta para que pudéssemos analisar a percepção dos estudantes sobre a experiência de criar, recriar, vivenciar e avaliar os jogos nas aulas de EF. Um instrumento de registro também foi preenchido para que pudéssemos refletir sobre a repercussão desse tipo de proposta metodológica na aprendizagem e desenvolvimento dos alunos.

O planejamento e desenvolvimento do projeto foi pensado de modo a propiciar uma participação ativa e efetiva dos estudantes nas aulas de EF, estimulando sua criatividade, autonomia, protagonismo e socialização, no momento de criar e recriar as regras, na definição do espaço a ser utilizado, na

5 Entende-se por Avaliação formativa aquela realizada como parte do desenvolvimento do programa, tendo como função auxiliar seu aperfeiçoamento em processo, devendo ser feita pelos próprios participantes com o objetivo de reconstruir o que não funciona adequadamente (SCRIVEN apud SANTOS, 2005, p. 89).

forma de explicá-los aos colegas e na execução de seus jogos, através de uma prática reflexiva com novas possibilidades de construção do conhecimento. A participação ativa e o protagonismo dos estudantes favorecem a ampliação de novos conhecimentos sobre as manifestações culturais dos jogos, como também o desenvolvimento de sua aprendizagem.

Nesse sentido, o papel do professor de EF é estimular uma prática reflexiva, com respeito à pluralidade de ideias e os diferentes pontos de vistas dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Para Pérez Gómez e Sacristán (2000, p. 26),

[...] a função da escola [...] em sua exigência de provocar a reconstrução crítica do pensamento e da ação, requer a transformação radical das práticas pedagógicas e sociais que ocorrem na aula e na escola e das funções/atribuições do professor. O princípio básico que se deriva destes objetivos e funções da escola contemporânea é facilitar e estimular a participação ativa e crítica dos alunos nas diferentes tarefas que se desenvolvem na aula e que constituem o modo de viver da comunidade democrática de aprendizagem.

Desse modo, as aulas de EF devem proporcionar aos alunos condições de realizar reflexões críticas, para que o ensino não seja reprodutivista, e sim dialógico, despertando a curiosidade, o prazer e a vontade de aprender através de novas experiências corporais, sociais e culturais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As aulas de EF devem ser entendidas como um espaço de construção do sentido, em que o professor dispõe de condições para que os estudantes construam conhecimentos. Todavia, tal interação só é possível quando o professor se coloca na figura de facilitador da aprendizagem, estimulando e organizando os conhecimentos não só construídos por ele, mas também os suscitados pelos estudantes, possibilitando que o conhecimento seja fruto dessa interação e tenha significado para o discente.

A partir do processo desenvolvido nesse projeto, nas avaliações realizadas, nas rodas de conversa e nas observações das aulas, foi possível concluir que esta proposta metodológica contribuiu de forma relevante para a aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes, uma vez que estimulou sua participação ativa e efetiva, suscitando reflexões e significações a respeito do conteúdo trabalhado.

Os estudantes, que até então não reconheciam os elementos presentes em um jogo, construíram novos jogos e analisaram criticamente os jogos vivenciados, propondo alterações nas regras e/ou na dinâmica dos jogos para promover uma maior participação dos estudantes, integrar mais os jogadores, desenvolver estratégias de jogos mais elaboradas ou dinamizar o jogo, deixando-o mais

atrativo; aspectos que até então não eram inquietantes para os alunos. Além disso, perceberam-se enquanto sujeitos de aprendizagem no momento de se autoavaliarem e refletirem sobre suas ações no desenvolvimento do projeto.

Integrar os alunos nesse processo de autogerenciamento com responsabilidade e construção coletiva fez com que eles valorizassem o trabalho do professor, tornando-os não só sujeitos da aprendizagem, mas aqueles que aprendem junto ao outro, num grupo, construindo valores e o próprio conhecimento, indispensáveis na vida em sociedade. A oportunidade de trabalharem em conjunto com a professora neste estudo despertou nos estudantes um pertencimento e valorização do “evento aula”, até então inexistente, potencializando seu desenvolvimento e aprendizado.

O processo de ensino-aprendizagem, focado no protagonismo e na busca pela autonomia dos alunos, deve estar ligado a uma ação dialógica e comunicativa entre os professores e os estudantes, e essa foi uma das preocupações deste estudo. Ao criarem jogos, vivenciá-los e avaliá-los, os estudantes foram estimulados a refletir, problematizar e questionar suas ações e a de seus pares. O papel desempenhado pelo educador deve ser o de tornar os alunos seres pensantes, ou seja, fazer com que eles aprendam a aprender. Esse fator é contemplado quando o professor exerce com eficácia seu papel de mediador, problematizador e potencializador de experiências.

O professor de EF pode inovar cada vez mais em suas aulas, oferecendo uma diversidade de atividades, de modo a torná-las mais atrativas aos estudantes, bem como trabalhar de forma interdisciplinar, objetivando potencializar a aprendizagem e favorecer o desenvolvimento integral do estudante. Dessa forma, acreditamos que podemos proporcionar meios para que os estudantes tenham autonomia para refletirem sobre suas ações.

Os relatos dos estudantes durante todo o processo metodológico desenvolvido corroboram essa afirmação, uma vez que expressam, de forma satisfatória, seu aprendizado e desenvolvimento, fomentados através das práticas inovadoras nas aulas de EF. Os estudantes passaram a ter uma visão mais crítica a respeito de suas experiências corporais, sociais e cognitivas, no sentido de questionarem o motivo daquela ação, opinarem sobre e sugerirem modificações significativas em seu processo de ensino-aprendizagem.

Durante as atividades e intervenções propostas neste projeto, buscamos estimular a participação ativa, criatividade, autonomia, desenvolvimento cognitivo, espírito de coletividade e cooperação por parte dos estudantes. Em relação aos objetivos propostos, entendemos que tivemos êxito pelo fato de compreendermos que os estudantes envolvidos alcançaram um desenvolvimento positivo e um aprendizado significativo durante a execução do projeto.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, Mere. Participação e avaliação em uma sociedade democrática multicultural. *Idéias*, São Paulo: FDE, n. 22, p. 35-44, 1994.
- ANDRÉ, Mauro H.; HASTIE, Peter; ARAÚJO, Rui F. O desenvolvimento da compreensão holística do jogo por meio da criação do jogo. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v.37, n.4, p. 323-332, 2015.
- BENTO, Jorge O. Corpo e desporto: Reflexões em torno desta relação. *In: MOREIRA, Wagner W. Século XXI: A era do corpo ativo*. Campinas: Papirus, 2006. p. 155-182.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília: MEC/Consed/Undime, 2017.
- BRICKMAN, Nancy; TAYLOR, Lynn Spencer. **Aprendizagem Activa**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1991.
- CASCO, Patrício. **Tradição e criação de jogos**: reflexões e propostas para uma cultura lúdico corporal. São Paulo: Peirópolis, 2007.
- CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber** – Elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- _____. **Relação com o Saber, Formação dos Professores e Globalização**: questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artes Médicas, 2005.
- DIAZ BORDENAVE, Juan. E. **O que é participação**. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Coleção primeiros passos; 95).
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2014.
- KHOURI, Fernanda B. E.; FREIRE, E. S. A produção de conhecimento nas aulas de Educação Física: uma experiência com a construção de jogos cooperativos. *In: FARIAS, Uirá S; NOGUEIRA, Valdilene A.; MALDONADO, Daniel T. (Org). Práticas pedagógicas inovadoras nas aulas de educação física escolar*: indícios de mudanças. v. 31. Curitiba: CRV, 2017. p. 85-100.
- KUNZ, Elenor. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. 4.ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2001.
- MALDONADO, Daniel T.; SILVA, Sheila A. P. S. **Do “rolar a bola” à inovação pedagógica nas aulas de educação física**: uma análise dos bastidores do cotidiano escolar público. Curitiba: CRV, 2017.
- MELLO, André S.; DAMASCENO, Leonardo G. **Conhecimento e metodologia do ensino do jogo**. Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, Núcleo de Educação Aberta e a Distância, 2011.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; FORMOSINHO, João. **Pedagogia-em-Participação**: A perspectiva educativa da associação criança. Porto, Portugal:

Porto Editora, 2013.

OPAS. Histórico da pandemia Covid-19. **Organização Pan-Americana da Saúde**. 2022. Disponível em: < <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>>. Acesso em: 11 ago. de 2022.

PÉREZ GÓMEZ, Àngel I.; SACRISTÁN, José G. **Compreender e transformar o ensino**. Trad. Ernani F. F. Rosa. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, Fernanda S. **O jogo na educação física escolar: uma proposta metodológica de participação ativa dos estudantes**. 2023. 206 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF) – Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Vitória, 2023.

SANTOS, Josivaldo C. **A participação ativa e efetiva do aluno no processo ensino-aprendizagem como condição fundamental para a construção do conhecimento**. 2002. 193 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, Porto Alegre, 2002.

SANTOS, Wagner dos. **Currículo e avaliação na Educação Física: do mergulho à intervenção**. Vitória: Proteoria, 2005.

SOARES, Carmen L; *et al.* **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

SOUZA JÚNIOR, Marcílio. O saber e o fazer pedagógicos da Educação Física na cultura escolar: o que é um componente curricular? *In*: CAPARROZ, Francisco E. (Org.) **Educação Física Escolar: política, investigação e intervenção**. Espírito Santo: Proteoria, 2001. p. 81-92.

TAFFAREL, Celi N. Z. **Criatividade nas aulas de educação física**. Rio de Janeiro: Editora Ao Livro Técnico, 1985.

VYGOTSKY, Lev. S. **A formação social da mente**. 3. ed.. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

CAPÍTULO 7

DANÇA DOS ORIXÁS NO CONTEXTO ESCOLAR: POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS

Rodrigo Barcelos¹

Milainy Ludmila Santos Goulart²

INTRODUÇÃO

O presente capítulo refere-se a um relato de experiência apresentado em meu trabalho de conclusão da Especialização em Ensino da Dança³, orientado pela professora Doutoranda Milainy Ludmila Santos Goulart, onde compartilho minhas dúvidas e descobertas relacionadas à dança na Educação Física, através de minha práxis pedagógica, tendo por objetivo ampliar o campo de conhecimento e ensino deste conteúdo na escola. Dentre os tipos de dança existentes, direcionei meu trabalho para a Dança Afro, mais especificamente a Dança dos Orixás, cujo projeto tinha por objetivo diminuir o preconceito acerca de danças de matrizes africanas. A Educação Física vem neste sentido utilizar-se mais pedagogicamente da dança, legitimando-a como conhecimento importante para formação humana, contribuindo para uma aceitação maior da pluralidade cultural existente entre nossos alunos.

A dança é uma importante manifestação cultural utilizada pelos humanos para expressar interesses e necessidades individuais e sociais, que podem representar crenças, sentimentos, mitos e/ou fantasias, dando sentido e significado a

- 1 Licenciado Pleno em Educação Física e Especialista em Ensino da Dança pela Universidade Federal do Espírito Santo. Especialista em Educação Física para a Educação Básica e em Educação de Jovens e Adultos pela Faculdade de Educação de Vitória-ES. Professor da Rede Estadual de Ensino do Estado do Espírito Santo, atuando nos Ensinos Fundamental e Médio. E-mail: prof.rbarcelos@gmail.com.
- 2 Licenciada em Educação Física pela Universidade Federal do Espírito Santo. Mestre em Educação Física na linha de Estudos socioculturais da Educação Física, Esporte e Lazer e atualmente discente do Curso de Doutorado em Educação Física na mesma universidade. Professora de Educação Física no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo - Campus Serra. Integra a Cia de Dança Andora-UFES. E-mail: milainy_ludmila@hotmail.com.
- 3 Curso ofertado pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) e concluído no ano de 2019. Trabalho de Conclusão de Curso intitulado “Dança dos Orixás no contexto escolar: uma possibilidade de intervenção pedagógica”.

questões concretas ou abstratas da vida emocional, social, religiosa, econômica e/ou política.

Tal conteúdo compreende uma das mais antigas atividades humanas, cujas origens se confundem com a origem da própria humanidade, estando presente, desde tempos imemoriais, na tradição de diversos povos e culturas, o que remete à época em que o homem vivia em estreita relação com a natureza (OLIVEIRA; SOUSA; SOUSA; FIGUEIREDO, 2002).

Iniciei minha carreira docente no ano de 2009, lecionando na Escola Estadual “Teotônio Brandão Vilela”, localizada no município de Cariacica – ES, onde atuava nos Ensinos Fundamental e, posteriormente, no Médio, no ano de 2015. Já no meu primeiro ano, identifiquei-me com o conteúdo da dança, que passou a ter um novo significado nas aulas ministradas por mim.

A identificação com a dança ocorreu por diferentes motivos, tais como: tornar a aula mais dinâmica; fazer com que a aula fosse mais participativa entre os alunos, sobretudo os que, por diferentes motivos, ficavam de fora das atividades e não se identificavam com as práticas esportivas; apresentar a dança, não somente como um meio de fazer com que os corpos se movimentassem. Também desejava promover uma reflexão acerca da identidade cultural em que eles vivem, mas que não possuíam uma noção das origens étnicas que a compõem. Além disso, entendia que a utilização da dança como metodologia para aulas de Educação Física poderia elevar a autoestima dos educandos, fator este que foi comprovado por meio das observações e relatos dos alunos ao longo dessas experiências.

A dança entra no contexto de minhas aulas a partir da forte ligação que tenho com a música. E foi uma forma de unir essa paixão ao trabalho com este conteúdo que exerce possibilidades de autoconhecimento e ser o agente efetivo da harmonia entre a razão e o coração.

No Currículo Básico Escola Estadual (SEDU/2009), a Educação Física compartilha de uma concepção crítica perpassada pela compreensão de uma disciplina relacionada com as produções culturais que envolvem aspectos lúdicos, estéticos e éticos, como prática pedagógica que tem como tema a cultura corporal humana. O aprofundamento destes conhecimentos tem permitido a ampliação da compreensão da realidade social acerca da cultura corporal, refletindo sobre um conjunto de conhecimentos específicos integrados aos demais componentes curriculares.

O ensino da Educação Física Escolar deve perpassar por uma valorização de um fazer crítico reflexivo sobre a cultura corporal humana (SOUZA JÚNIOR, 2001). A partir dessa premissa, a temática é considerada um conteúdo capaz de desenvolver a formação cultural do aluno em relação às práticas

corporais de movimento. Além disso, faz com que o/a educando/a promova uma reflexão acerca de uma dimensão da cultura, a fim de formar um conhecimento crítico sobre a cultura corporal humana.

Considerando o exposto na LDB 9394/96, a Educação Física, como parte integrante do processo educacional, tem como objetivo socializar seus conhecimentos abordados na perspectiva sócio-histórico-cultural, proporcionando ao aluno a sua apreensão e reconstrução, com vistas à aquisição da autonomia e sua articulação com o Projeto Político Pedagógico da escola, e comprometida com uma transformação social que ultrapasse os limites dela, ou seja, que a comunidade escolar tenha uma participação efetiva nas suas decisões.

Uma das referências que norteiam a prática pedagógica do professor de Educação Física é a obra *Metodologia do Ensino da Educação Física*, conhecida como Coletivo de Autores (1992). Nessa obra, os autores corroboram com esta ideia quando afirmam que deve se entender que a dança como arte não é uma transposição da vida, se não sua representação estilizada e simbólica. Mas como uma arte, deve encontrar seus fundamentos de vida, concretizando-se numa expressão dela e não numa produção acrobática. A dança também pode ser considerada como uma linguagem social que permite a transmissão de sentimentos e acontecimentos que se relacionam com a realidade.

Além das argumentações supramencionadas, pude perceber que exploração da dança afro-brasileira no interior da escola contribuiu para que os educandos formassem uma ideia diferente da que culturalmente lhes é passada, ou seja, que os ritos advindos dessa cultura são provenientes de entidades demoníacas e, portanto, devem ser excluídas. Tal constatação é de conhecimento geral num país como o nosso onde há o predomínio da religião cristã que ainda possui as suas ressalvas em face à cultura afro.

Promover a dança com os alunos, auxiliou a descoberta deles e minha sobre nossa origem, sendo relevante para que pudéssemos, a partir desse encontro, criar e afirmar nossa identidade histórico-cultural-social. Contribuiu ainda, com a quebra de preconceito racial que se apresenta de formas diferentes no ambiente escolar é muito comum quando se deseja realizar uma atividade desta natureza numa aula de Educação Física. Neste âmbito, Lopes (2006, p. 22) declaram que,

O preconceito racial se manifesta na escola não apenas pelas expressões racistas entre alunos ou entre professores e alunos, mas também pela omissão e pelo silêncio quando essas situações ocorrem ou, ainda, pelo mesmo silêncio e ocultamento da imagem do negro como imagem positiva e, na contrapartida, pela super-representação da imagem do branco.

Diante deste quadro proponho neste trabalho relatar uma experiência onde compartilho minhas dúvidas e descobertas relacionadas à dança na Educação

Física, através de minha práxis pedagógica, tendo por objetivo ampliar o campo de conhecimento e ensino deste conteúdo na escola, mostrando que a dança não se restringe a apresentações pré-estabelecidas no calendário escolar.

Neste sentido, é preciso atentarmos para o fato de que são conceitos instituídos leigamente, a partir de discursos sobre a educação, mas que com um trabalho sistematizado atrelando a prática à teoria, conseguimos ressignificar essa visão. Isso ficou comprovado no trabalho desenvolvido por mim na escola, quando os alunos passaram a pesquisar mais sobre a dança e o seu gestual, assim como a parte histórico-cultural que envolve este conteúdo, dando assim sentido aos movimentos corporais praticados por eles.

Dentre os estilos de dança existentes, pauto meu trabalho nas danças de matriz africana, que segundo Ligiéro (2011), seria um tipo de dança de origem legitimadora da identidade africana na diáspora, não importando a sua multiplicidade nem a diversidade cultural. Este autor entende que existe um forte preconceito religioso que envolve esta temática no ambiente escolar; preconceito este experimentado por mim ao longo das aulas, mas não sendo fator impeditivo das atividades que planejei e executei junto aos alunos e alunas.

No próximo tópico são explorados e refletidos, de forma breve, a importância da dança afro-brasileira no ambiente escolar.

A Dança Afro no ambiente escolar

Após uma pesquisa acerca da dança afro-brasileira em literaturas nacionais que tocam nesta temática, foi possível perceber a riqueza de estudos voltados para esse conhecimento. Isso leva ao entendimento de que as práticas que trabalhei são e foram frutos de inúmeras vivências de educadores e educadoras comprometidos/as com um trabalho de resgate da cultura afro no Brasil.

De tão insistente e envolvente, os movimentos da Dança Afro fazem parte do festivo religioso e do cotidiano do povo brasileiro, das celebrações católicas aos folguedos e ritos afros. As danças africanas são incontáveis em seus estilos, variando conforme seus grupos étnicos, ambientes e trocas mútuas de vivências, dando, assim, a cara das danças brasileiras, conforme nos afirma Ligiéro (2011, p. 131), “em todos os casos, a dança ocorre dentro de um contexto celebratório-ritualístico com grande capacidade de interatividade e participação do público presente, quase sempre gente do mesmo grupo ou de convidados e simpatizantes”.

Originalmente, a Dança Afro era uma forma de os africanos celebrarem suas etnias, com o objetivo de não esquecerem suas raízes, uma vez que haviam sido forçados a abandonar pela sua própria condição de escravizados longe de sua cultura, como nos aponta Ligiéro (2011). Após muita perseguição, aos

poucos, essas manifestações culturais passaram a ser toleradas, e, em alguns casos, incentivadas pelo poder local e da Igreja, o que não observamos muito diferente no ambiente escolar na atualidade, onde assistimos um racismo velado.

Todos nós sabemos que o racismo é muito forte nos dias atuais, mas também cresce o nível de consciência que o racismo é maléfico e precisa ser combatido, denunciado e eliminado. A partir do ano de 2008, o Ministério da Educação tornou obrigatório o ensino da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” nos Ensinos Fundamental e Médio em todo país, através da Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, dando um maior respaldo ao trabalho destas temáticas e legitimando a importância do ensino da Dança Afro na escola, além de auxiliar no combate à discriminação da cultura negra na escola. Essa lei tem como objetivo, o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, bem como a garantia de reconhecimento, igualdade de valorização das raízes africanas na nação brasileira, ao lado das indígenas, européias e asiáticas.

A dança é um conteúdo importante de ser tratado nas aulas de Educação Física por ser um conhecimento que se apresenta por meio de outra linguagem, diversa do verbal e escrita. Considerava isso na minha prática, além de desejar oportunizar a reconstrução e ressignificação da dança que vem sendo tratada apenas em momentos comemorativos das escolas, isso é perceptível quando tratamos da Dança Afro que é apresentada somente nas manifestações de Capoeira e do Maculelê. Esse foi um dos motivos que me levou a trabalhar com essa temática em minhas aulas, transformando em projeto posteriormente.

A Dança de Matriz Africana é um tema que, apesar de seu forte significado como arte, símbolo, criação, memória, e identidade, ainda encontra-se praticamente inédito em coreologia⁴. Fala-se muito da dança brasileira, das manifestações tradicionais, e de suas diferentes formas de revelar e criar coreografias, porém, trata-se pouco sobre a de matriz africana.

Segundo Sabino e Lody (2011), é importante despertar um olhar preferencial que una a dança à cultura e à educação interdisciplinar; um olhar que veja a dança como uma realização de memórias aos povos e indivíduos, buscando assim, ressignificar o papel do negro e sua cultura na sociedade.

Explorar a dança na cultura afro-brasileira no contexto escolar contribuirá para que os alunos identifiquem e vivenciem aspectos da cultura popular que são parte da sua história e do lugar onde vivem. Descobrir e assumir suas origens é importante para que possam, a partir delas, criar e afirmar sua identidade de sujeito histórico e social.

4 Coreologia é a ciência da dança que estuda os movimentos e sua relação com o bailarino, o espaço e a música.

A Dança no ambiente escolar

Meu primeiro trabalho usando esta temática ocorreu no ano de 2009, a partir de uma solicitação da direção da escola em que atuava, para que abordasse a capoeira em minhas aulas durante a semana da Consciência Negra. Diante da solicitação, ponderei o fato de que a capoeira não é a única forma de manifestação corporal do negro. Desta forma propus um projeto onde seria trabalhada a dança afro, a partir de um resgate da história das danças de matriz africana, pois Silva (2013, p. 29) nos diz que:

Ensinar aos alunos os gestos técnicos (o procedimento) também é importante, mas isso não abrange todo o conhecimento que o conteúdo dança pode propiciar aos alunos, como os de ordem conceituais (conhecimentos históricos, antropológicos, sociológicos - relativos às relações de gênero e étnico-raciais, a sexualidade etc.) e atitudinais (cooperação, fruição coletiva, respeito ao corpo e ao dançar do outro, respeito ao tempo e espaço do outro). Estes últimos, importantes para a compreensão da dança como um bem cultural a ser usufruído pelas gentes.

Completamos este raciocínio por também entender que grande parte das nossas danças brasileiras vem de uma matriz africana, deste modo começamos com um breve histórico da Dança Afro do Brasil e do surgimento de algumas danças brasileiras através de aulas expositivas e pesquisas. Nesse primeiro momento, as coreografias tinham movimentos mais simples e com embasamento teórico mais simplificado.

A partir desta primeira experiência, pude perceber que o trabalho com a dança afro no ambiente escolar era possível e possibilitava a ressignificação desta temática, que é alvo de tanto preconceito, durante as aulas. Diante deste contexto, a Educação Física tem como papel primordial o de, junto com a disciplina de Arte, desmitificar a dança afro como também todo tipo de dança empregada nas aulas, conforme afirma Silva (2013, p. 17),

A dança só estará presente na escola se, nessas relações de forças, os seus agentes se disponibilizarem a legitimá-la como um conhecimento, mas como um conhecimento que necessita se apresentar como relevante nas “correlações de forças simbólicas e objetivas” da escola.

Motivado pelos resultados adquiridos neste trabalho, passei a incluir este tema nos meus planos de ensino anuais, aprofundando também meus conhecimentos acerca deste conteúdo. Para tanto, iniciei um curso de Qualificação em Dança Afro Cênica promovido pela Escola Técnica Municipal de Teatro, Dança e Música (FAFI), onde adquiri significativos saberes relacionados à história, cultura e movimentos corporais de diversas danças e, principalmente, da cultura africana.

No ano de 2017, já lecionando em outra unidade de ensino da rede estadual do Espírito Santo, iniciei um projeto de dança afro, onde o foco principal era desmistificar a ideia de cunho religioso que permeia este estilo corporal. Vislumbrava a participação dos estudantes na Mostra Regional de Dança da Secretaria Estadual de Educação, levando um trabalho mais sistematizado, onde a cultura afro fosse ressaltada e ressignificada, mostrando a importância que a mesma tem para nossa cultura de uma forma mais abrangente.

Este trabalho de temática afro, ocorreu na escola “Ana Lopes Balestrero” localizada no município de Cariacica – ES, onde atuo nos Ensinos Fundamental II e Médio. Iniciei o processo convidando todos os discentes a participarem do projeto, e como primeiro momento, foi feita uma fala acerca do tema a ser refletido e sua significação e importância para a comunidade escolar.

A execução deste projeto se deu em quatro partes distintas, mas importantes para a conclusão e entendimento do trabalho. Um grupo com cerca de 35 alunos se propôs a participar da montagem, que começou ao final do primeiro trimestre e início do segundo. No primeiro quadrante, os encontros foram feitos na intenção de dialogar com os alunos e ver as diversas possibilidades de intervenções e vivências do que poderia ser introduzido e produzido sobre o tema da dança.

Feito isso, foi percebido um certo desconforto vindo de alguns alunos denominados cristãos, pois para eles, este tipo de atividade estaria relacionada a forças do mal, e não seria permitido por seus líderes religiosos participar de tal evento. Alegavam que, a dança seria “macumba”, ou, mesmo aqueles que queriam participar, foram veladamente podados pelos seus pastores com frases como: “Poder até pode, né?! Mas você sabe o que é certo...”.

Pude então perceber que o problema não surgia de uma resistência à Educação Física e sim desde barreiras com a matriz africana, no que diz respeito à dança, seus movimentos e representações mitológicas. Essa dança vem carregada de estigmas e preconceitos enraizados por diversos segmentos religiosos que em nome de uma fé acabam por suprimir o outro, o diferente e desta forma esquecem o valor e a importância da cultura popular.

Diante deste panorama, Oliveira (2012, p. 121), em seus estudos sobre a Igreja Universal do Reino de Deus, nos diz que: “Uma das missões do marketing é sustentar a difamação de Omulu ou a distorção do significado dos Exus e Pombas Giras”. Ao fazer isso, algumas religiões pentecostais acabam por afastar seus membros, principalmente os mais jovens de todo processo cultural que envolve a escola e a comunidade onde mora.

Santos (2010, p. 2) considera que “[...] a arte e a religião como tendo entre si uma linha tênue de separação, que se realimentam, mas o conhecimento dos contextos ajuda a definir as diferenças.” Neste sentido, abriu-se um importante

foco de discussão, onde pude introduzir a próxima etapa que foram as pesquisas relacionadas à temática dança afro. A base para isso, seriam as duas canções escolhidas por trazerem em suas letras, fortes elementos do universo da cultura afro.

A primeira música cantada por Maria Bethânia chamada de *Canto de Oxum* e a segunda, nas vozes de Bethânia e Ivete Sangalo *Muito Obrigado Axé*, que ajudaram bastante no entendimento dos movimentos das danças e que também proporcionaram um riquíssimo material de pesquisa para desmitificarmos alguns conceitos trazidos pelos alunos pelo simples fato de não conhecerem o tema abordado. Eles trouxeram nos encontros subsequentes suas dúvidas e contribuições para a construção e criação do referido trabalho.

O próximo passo foi dividir a turma em grupos a partir dos alunos que se propuseram a dançar, eles escolheram partes/trechos das canções, buscando criar/perceber movimentos que pudessem se aproximar do que eles ouviam. Por exemplo, quando se falava em mar, qual movimento poderia ser feito, como seria executado pelo seu corpo esse mar que, ora é calmaria, outra é revolta? Procurava-se também entender a dança dos orixás, que era o tema principal das composições.

Segundo Barbosa Júnior (2011, p. 32), “[...] num panteão repleto de divindades, na África, eram conhecidos e cultuados centenas de Orixás”. Nesse sentido, em meio às inúmeras possibilidades de pesquisas dessas divindades, no contexto deste estudo, escolhemos as danças dos Orixás Oxum, Ogum, Iemanjá, Xangô, Oiá-Iansã e Oxalá como ponto de partida para iniciarmos os primeiros movimentos da coreografia.

Durante os ensaios, os alunos mostraram bastante interesse quando falávamos sobre as danças dos orixás e seu significado. Aconteceram muitas brincadeiras a respeito da “macumba” no início, porém procurei mostrar os equívocos e os preconceitos sofridos por tal manifestação religiosa. Assim, segundo o Coletivo de Autores (1992, p. 83), “Faz-se necessário o resgate da cultura brasileira no mundo da dança através da tematização das origens culturais, sejam do índio, do branco ou do negro, como forma de despertar a identidade social do aluno no projeto de construção da cidadania”.

Os ensaios prosseguiram dando um enfoque maior aos movimentos ensinados aos alunos, e a ressignificação da pretendida dança, uma vez que o grupo já havia perdido alguns integrantes por questões ligadas ao preconceito de origem religiosa, mas a outra parte conseguiu compreender que a dança que ensaiavam estava ligada a religião devido ao tema, porém separada pelo seu objetivo que era simplesmente artístico. De posse do conhecimento adquirido, pude ouvir algumas conversas entre os alunos que não estavam dançando que demonstravam que o trabalho estava atingindo o seu real objetivo, o de ensinar e desmistificar a dança afro no ambiente escolar.

Presenciei a aluna Yara⁵, filha de pastor de uma denominação neopentecostal defender entre os colegas a importância da dança e da cultura. Ela representava a figura de Iemanjá na apresentação e se dizia muito feliz por isso. Tanto que não faltava a nenhum ensaio com medo de perder o papel para outra colega. Ela dizia que “[...] isso é cultura sim! Não é macumba, estamos fazendo uma representação artística, já falei com meu pai que não tem nada a ver”. Assim como Yara, outras alunas se propuseram a representar os Orixás, conforme figura 1 abaixo:

Ilustração 1 – Aluna representa o Orixá Iemanjá



Fonte: Clésio Júnior

Desta forma, ela demonstrava o quanto entendeu o real significado da apresentação pois, conseguia diferenciar os ensaios da escola com o que ocorre em um terreiro de candomblé, cuja intenção é voltada para um culto, uma performance de cunho religioso, conforme nos relata Ligiéro (2011, p. 150),

No candomblé, a dança dos orixás é sem dúvida o ápice da performance Gêge-Iorubá no Brasil. Cada orixá tem uma batida, um canto e uma dança específica. Através dos movimentos precisos dos dançarinos incorporados, podemos identificar o orixá que dança através do seu corpo. Mas antes de ser possuído pela presença dançante dos orixás, o neófito cumpre um longo processo de aprendizado até a iniciação, com raras exceções. Para receber o orixá e dançar por ele, o corpo deve ser preparado como um templo – purificado por rituais e banhos com ervas e outras substâncias sagradas.

⁵ Nome fictício para preservar a identidade da aluna.

Entender essa diferença foi fundamental para a articulação da técnica de dança afro-brasileira no que diz respeito às danças dos Orixás. Dançados por estudantes e não por pessoas em transe, a movimentação a ser desenvolvida deveria ser repleta de dinâmicas que caracterizassem os diferentes Orixás e que pudessem ser lidas pela plateia que, diferente do público dos terreiros, não está necessariamente familiarizada com aquela movimentação e nem tão próxima dos dançantes para observar movimentos que nos terreiros não são executados com grande amplitude no corpo.

Entendida pelos estudantes a intencionalidade do projeto e assimilados os movimentos coreografados, faltava a confecção e escolha dos figurinos, este seria o quarto momento do trabalho e o mais delicado. Estávamos falando em parará-los tradicionalmente e isso incluía saias comuns das baianas, uma vez que elas são a base das roupas dos orixás, como nos diz Sabino e Lody (2011, p. 164) “as roupas tradicionais dos orixás nos candomblés tem como base formal a vestimenta baiana. É a partir dessa estrutura de panos, com muitos acessórios de metal, búzios, couro, entre outros materiais, que são criadas as roupas rituais dos orixás”.

Outra preocupação foi a forma como seriam confeccionados estes trajes, visto que não podíamos prejudicar a evolução dos bailarinos e, ao mesmo tempo, não deixar de se fazer entender as personagens com suas indumentárias correspondentes. Era preciso que o público fizesse identificação imediata quando vissem os alunos em cena e soubessem qual orixá estava representado no palco. “As roupas, sem dúvida, apoiam e também compõem o corpo que dança. A roupa é um importante elemento integrado à coreografia, assim como seus acessórios de diferentes materiais” (SABINO; LODY, 2011, p.164).

A confecção destas indumentárias se deu após o estudo e intervenções dos alunos que, optaram por roupas mais leves e customizadas sem perder a sua intenção e funcionalidade. Cada um pesquisou e opinou sobre o traje que lhe dizia respeito, como também ajudou na composição dos acessórios pertencentes a sua roupa dando assim um toque pessoal, com a sua identidade. E mesmo sem o aporte financeiro necessário, conseguimos corresponder aos anseios acerca dos figurinos.

A culminância do projeto se deu por meio de uma apresentação na “V Mostra Regional de Dança da SEDU⁶” ocorrida no mês de junho de 2017. O grupo obteve o segundo lugar geral na Mostra. A repercussão foi bastante positiva e além das expectativas iniciais, tanto que fomos convidados para nos apresentarmos em diversos locais, como “Mostra Cultural e Dia da Consciência Negra” na escola. E ainda tivemos a surpresa de sermos convidados para nos

6 A sigla SEDU refere-se a Secretaria Estadual de Educação do Espírito Santo.

apresentarmos na “III Mostra Pedagógica de Danças Populares da Universidade Federal do Espírito Santo”; convite esse que nos deixou bastante enaltecidos devido ao alcance de nosso trabalho.

A apresentação na UFES para a mostra supramencionada se deu com presença de 26 alunos/as que se dispuseram a participar. No dia da apresentação estavam reunidas escolas estaduais e particulares da Grande Vitória que foram convidadas para demonstrarem o resultado de atividades que envolviam dança. Essas danças são todas voltadas para o cenário cultural brasileiro tais como: forró, axé, samba, maculelê, dentre outras. As ilustrações 2 e 3, abaixo, referem-se a uma das apresentações que fizemos nos últimos dois anos no Teatro da UFES:

Ilustração 2 – Alunos/as representam saudação aos Orixás



Fonte: Clésio Júnior

Ilustração 3 – Aluno representa o Orixá Oxalá



Fonte: Clésio Júnior

Toda essa experiência abriu a possibilidade de futuras apresentações/convidados para participação de festivais de dança, como o ENESDANÇA, realizados no estado do Espírito Santo. Além disso, haviam chances de que toda essa experiência tivesse continuidade no ano seguinte como forma não somente de prosseguimento das atividades que deram certo, mas, também como um projeto político de empoderamento/afirmação da identidade do negro no Brasil, o que poderia ser um elemento de mudança, de transformação e de liberdade de expressão.

Entendo que essa é a tarefa de um professor/educador que não se limita a reproduzir práticas que levem alunos e alunas a um processo de alienação. Acredito que ao promover a dança nas atividades de Educação Física, não somente levei ou medie saberes que ajudaram no processo de transcendência de alunos e alunas, mas, acima de tudo, dei-lhes a chance de vivenciarem individualmente e, em grupo, o seu desenvolvimento humano como um todo.

Neste sentido, acredito ser importante que o professor se posicione, e tenha essa possibilidade, de forma contrária a uma metodologia de educação que esteja contra a liberdade de aprender e de levar os educandos a se desenvolverem como cidadãos. A dança foi, portanto, um meio de dar concretude a esse projeto maior, isto é: humanizar o ser em constante processo de desenvolvimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste capítulo foi apresentar um relato de experiência envolvendo a dança afro-brasileira com alunos de uma escola pública estadual. Relatar essa experiência foi importante como um repensar sobre minha prática e também um meio de mostrar para outros docentes as inúmeras possibilidades metodológicas presentes em aulas de Educação Física.

O relato de experiência, como recurso metodológico, mostrou ser um instrumento que abriu a possibilidade de contar as atividades desenvolvidas por meio da dança afro-brasileira. Resgatar essas experiências foi importante para abertura de discussões acerca do preconceito que ainda impera nas mentes e comportamentos de alguns alunos, alunas, seus responsáveis e também visões preconcebidas de alguns docentes.

Foi perceptível durante o projeto que, a partir da atividade com a Dança Afro, os alunos passaram a se sentir realizados, pois ampliaram seus conhecimentos a respeito da cultura afro, o que contribuiu para a reestruturação de sua personalidade, pois reforçou o autoconhecimento, a autoestima, autoconfiança e autoimagem. Além disso, eles tiveram possibilidades de reformular seus autoconceitos, combinados com a criatividade estimulada, proporcionando autorrealizações por meio de autoexpressões com a construção de um conjunto de habilidades relacionadas ao movimento.

A dança afro-brasileira é uma das expressões mais significativas da cultura negra brasileira, priorizando o desenvolvimento de atividades que contribuam para o rompimento das barreiras sociais, possibilitando o conhecimento dos alunos sobre suas raízes, história e linguagens, para que eles possam reconhecer sua identidade cultural, promover a integração e aceitação das diferenças culturais.

A Educação Física vem, neste sentido, também utilizar-se mais pedagogicamente da dança, legitimando-a como conhecimento importante para formação humana, contribuindo para uma aceitação maior da pluralidade cultural existente entre nossos alunos. A necessidade de valorização da diferença que buscamos se dá no sentido de reconhecer e afirmar positivamente a pluralidade e a singularidade de cada diferente cultura e da não aceitação das desigualdades que insistem em continuar em nossas escolas e sociedade. Mais do que cumprir as implementações legais, o aluno, com o auxílio do professor, poderá estabelecer ligações e inferências entre as situações teóricas e a vida cotidiana.

O que levo desta minha experiência com a Dança dos Orixás, dentre outros aspectos, foi oportunizar ao educando entender os conceitos da cultura afro e o preconceito que o permeia, interpretando-o e explicando-o a partir dos conhecimentos apreendidos, fazendo com que ele também expressasse suas experiências corporais, enfatizando sempre o respeito ao outro. Observei a maneira como a prática da dança envolve os meninos de forma bastante intensa e instigante quando ela sai do papel decorativo em festas tradicionais da escola e passa a ser mais um elemento agregador de cultura e conhecimentos.

Com relação à escola onde o projeto se desenvolveu, percebi que houve uma aproximação dos demais docentes no apoio ao trabalho realizado. Assim como o crescente interesse e participação dos demais alunos que procuraram durante o andamento do projeto. Houve um bom engajamento da comunidade local a partir das primeiras apresentações, o que demonstra o quanto nosso objetivo foi alcançado.

Isso significa que cabe à escola e a nós, professores, promover a apreensão da prática social. Portanto, os conteúdos a serem trabalhados no âmbito escolar devem ser selecionados e organizados de maneira que tenham um significado real para os educandos. Ao fazer isso, a escola cumpre com o seu papel de trabalhar o conhecimento acumulado pela cultura e pela história, mas não somente isso: promove o crescimento e as mudanças necessários ao pleno desenvolvimento humano.

REFERÊNCIAS

BARBOSA JUNIOR, Ademir. **O essencial do candomblé**. São Paulo: Universo dos Livros, 2011.

BARCELOS, Rodrigo. **Dança dos Orixás no contexto escolar: uma possibilidade de intervenção pedagógica**. 2019. 16f. TCC (Especialização) - Ensino da

Dança, Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2019.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - **Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em: Acesso em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm . Acesso em: 15 jun. 2023.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

ESPÍRITO SANTO (Estado). Secretaria da Educação. **Ensino médio**: anos finais: área de Linguagens e Códigos / Secretaria da Educação. (Currículo Básico Escola Estadual; v. 01). Vitória: SEDU, 2009.

LIGIÉRO, Zeca. **Corpo a corpo**: estudo das performances brasileiras. Rio de Janeiro: Ed. Garamond, 2011.

LOPES, Ana Lúcia. Currículo, Escola e Relações Étnico – Raciais. IN: **Educação Africanidades Brasil**. Universidade de Brasília – UNB, 2006.

OLIVEIRA, Ana Karla Sousa de; SOUSA, Maria Eleonora Montenegro de; SOUSA, Maria do Socorro; FIGUEIREDO, Maria do Amparo Caetano de. **Danças circulares na UFPB**. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes/ Departamento de Educação Musical/PROBEX, 2002.

OLIVEIRA, Sidney Nilton de. **Psicanálise da religiosidade**: o marketing da intolerância ou de como a iurd oprime a umbanda. Rever. Ano 12. Nº 02, p. 111-122, jul./dez., 2012.

SABINO, Jorge. e LODY, Raul. **Danças de Matriz Africana**: antropologia do movimento. Rio de Janeiro: Pallas, 2011.

SACRISTÁN, José Gimeno. Tendências investigativas na formação de professores. **Inter-Ação: Rev. Fac. Educ. UFG**, 27 (2), 1-54, jul./dez. 2002.

SANTOS, Inaicyr Falcão dos. Corpo e Ancestralidade: Re-significação de uma herança cultural. In: **V Congresso Brasileiro de Pesquisa e Pós-graduação em Artes Cênicas**, 2010, Belo Horizonte. Memória Abrace Digital, 2010.

SILVA, Erineusa Maria da. **Oficina de docência em dança**. Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, Núcleo de Educação Aberta e à Distância, 2013.

SOUZA JUNIOR, Marcílio. O saber e o fazer pedagógico da educação física na cultura escolar: o que é um componente curricular? In: CAPARROZ, Francisco Eduardo (Org.). **Educação física escolar**: política, investigação e intervenção. Vitória, ES: PROTEORIA, 2001. v.1. p. 81-92.

CAPÍTULO 8

RACISMO ESTRUTURAL E SEUS IMPACTOS NA EDUCAÇÃO

Thaynara Silva Oliveira¹

INTRODUÇÃO

O entendimento do racismo no dia a dia da educação é de suma importância para a construção de um projeto educativo que possibilite condições de respeito e igualdade. Embora grandes e notáveis avanços tenham sido alcançados na luta antirracista, faz-se necessário entender a dinâmica do racismo estrutural no Brasil. Ele é parte de um processo social, histórico e político que cria mecanismos para que pessoas ou grupos de pessoas sejam discriminados. Esses mecanismos são naturalizados e criam princípios que fundamentam as desigualdades raciais. Neste capítulo, exploraremos o conceito de racismo estrutural, buscando compreender suas origens, características e impactos na educação. Nesse sentido, enxergamos as discussões e a presença do estudo da cultura africana nas escolas como uma forma imediata de influenciar e causar impacto, inclusive em relação à identificação e referência para uma grande maioria da população.

RAÇA, PRECONCEITO E RACISMO ESTRUTURAL

No Brasil, vivenciamos hoje o ápice de uma discussão que se prolonga há anos, cheia de controvérsias. Como entender e criar mecanismos contra o racismo estrutural em um país que, ainda hoje, nega veementemente a existência do racismo? Para alguns teóricos como Peter Fry e Ali Kamel, adeptos da linha teórica do *continuum* de cor e da “democracia racial”, não existe racismo no Brasil. Segundo esse pensamento, não é possível diferenciar as pessoas por suas cores, já que estamos dentro de uma continuidade de cores.

Portanto, dentro desta lógica, as raças e o racismo não existem ou não são motivos para qualquer tipo de distinção entre os cidadãos brasileiros. A partir

1 Licenciatura em Artes Visuais pela UFES, mestrado em Educação pelo PPGE-UFES. Professora produtora de conteúdo do Centro de Mídias de educação de Cariacica. E-mail: thaynara_oly@hotmail.com.

desta ideia, políticas afirmativas como o sistema de cotas nas universidades públicas não são necessárias.

Segundo as palavras Peter Fry, não existe na sociedade brasileira a necessidade de políticas públicas ou sociais específicas para o povo negro. A partir disso o racismo seria considerando como inexistente, negando que a escravidão, instituição política e econômica mais longa da história do país, tenha deixado marcas e heranças que ainda não foram superadas. Segundo Almeida (2018), o pensamento de que estamos em uma democracia racial caminha junto com a ideia de meritocracia.

Os discursos produzidos sobre a meritocracia fazem com que problemas como desigualdade, pobreza, desemprego, fome, analfabetismo e privação material sejam associados à falta de mérito das pessoas, discurso que tem ganhado força nos últimos anos. Dentro do discurso da meritocracia, uma pessoa se encontra em alguma situação ou porque se esforçou para estar ali ou porque não teve esforço suficiente, como se a “vontade” fosse suficiente para determinar tudo que acontece na vida do sujeito. Dentro dessa perspectiva, não existe racismo, ou seja, a privação do acesso material e as péssimas condições de vida são responsabilidades das pessoas negras, que não tiveram competência e mérito suficiente para alcançar uma vida melhor.

Entre os defensores da ideia de que a sociedade está em uma “democracia racial” está Peter Fry, com a obra *A persistência da Raça* (2005) e Ali Kamel, com *Não Somos Racistas* (2006). Em contrapartida a esse pensamento e em consonância com este estudo, destacamos autores como Ianni (1962, 1978), Guimarães (1999), Costa (2006) e Almeida (2018), que manifestam diferentes pesquisas sobre o racismo estrutural construído no Brasil pós-escravatura, defendendo a concepção de que o racismo existe e foi tecido formal e legalmente no Brasil.

Segundo Sílvio Luiz de Almeida, no livro *O que é racismo estrutural* (2018), o conceito de raça, assim como o conceito de cultura, está relacionado ao contexto histórico. Posto isso, entende-se que raça é uma noção construída pela modernidade, em que o homem se torna objeto científico da Biologia e da Física. Suas características biológicas e geográficas passam, então, a definir sua capacidade intelectual, moral e psicológica. Desta maneira, para Almeida (2008), raça é uma categoria política utilizada para justificar as desigualdades existentes, em que tanto os atributos biológicos quanto as características étnicas e culturais são determinantes nas potencialidades dos sujeitos.

Segundo Almeida (2008, p. 25), o racismo “é uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios, a depender ao grupo racial ao qual pertençam”.

O racismo é, então, uma ideologia que faz com que um grupo se considere

superior a outro grupo. No caso da população negra, essa forma sistemática de discriminação tem o componente racial assentado no passado escravocrata como fundamento, aliado à crença de que membros de cada grupo étnico possuem características, habilidades ou qualidades específicas desse grupo. O racismo é efetivado através da discriminação racial estruturada, que se refere aos diferentes modos de tratamentos de pessoas pertencentes a grupos raciais específicos, isto é, a discriminação racial está pautada nas relações de poder que determinados grupos detêm sobre outros, usufruindo das vantagens que a categoria racial oferece (ALMEIDA, 2008, p. 25).

Já o preconceito é entendido como conjunto de conceitos e definições construídas sobre determinada pessoa ou grupo, estabelecida por fatores históricos e sociais. Almeida (2018) afirma que o racismo pode ser classificado em individual, institucional e estrutural, para que seja melhor compreendido. Dentro da concepção individual, o racismo é considerado a partir da ideia de “patologia” (desvio da normalidade), fenômeno que ocorre de forma individual ou coletiva, mas atribuído a pessoas. O racismo individual, segundo o autor, é uma concepção frágil, já que não leva em conta o contexto em que o sujeito está inserido, nem a forma que esse racismo foi construído socialmente.

O racismo institucional amplia a ideia do racismo como apenas um comportamento individual. No racismo institucional, são levados em consideração os efeitos causados pelos modos de funcionamentos das instituições que concedem privilégios, ou não, a grupos de acordo com a raça. No racismo institucional, são conferidos direitos, vantagens e desvantagens em razão da cor. “As instituições são a materialização das determinações formais na vida social e resultam das relações de poder, conflitos e disputas entre os grupos que desejam admitir o domínio da instituição” (ALMEIDA, 2018, p. 30).

Tais relações de poder, das instituições, constroem a dominação e hegemonia de determinados grupos e de seus interesses, padronizando condutas políticas, sociais, culturais e econômicas. O que se tem, então, são normas sociais e culturais que se transformam em uma visão única, no “correto” e uniforme dentro de uma perspectiva civilizatória de sociedade. Os espaços de poder como o Judiciário, o Legislativo, ministérios públicos, cargos de chefia e reitorias de universidades, dominados por homens brancos, são uma demonstração de racismo institucional, já que foram construídas barreiras institucionais para que pessoas negras não chegassem a esses cargos e lugares. Para muitas pessoas, essas barreiras são invisíveis ou inexistentes; enquanto isso, esses mecanismos seguem se fortalecendo, naturalizando o racismo institucional (ALMEIDA, 2018).

O racismo institucional é uma parte do racismo estrutural, já que as instituições têm suas regras estabelecidas a partir de uma ordem social. Dessa

maneira, o racismo estrutural, a partir de princípios discriminatórios, dita e normaliza padrões e regras. O racismo estrutural é parte de um processo social, histórico e político que cria mecanismos para que pessoas ou grupos de pessoas sejam discriminados. Esses mecanismos são naturalizados e criam princípios que fundamentam as desigualdades raciais. Neste processo, destacam-se os meios de comunicação, as leis, a indústria cultural, as instituições de ensino e a linguagem que moldam o imaginário social numa perspectiva racista (ALMEIDA, 2018).

Em virtude de sua cor e cultura, observa-se ainda no Brasil que o povo negro tem diariamente desvantagens no acesso a benefícios gerados pelo Estado e por demais instituições e organizações. Mesmo sendo mais da metade da população brasileira, o povo afro-brasileiro sofre com mecanismos históricos de exclusão e estereótipos negativos, reforçados pela pobreza, marginalização política, econômica, social e cultural.

Este padrão de controle, hierarquização e classificação da população mundial, mantido por meio de práticas como o genocídio, o trabalho escravo, a servidão e a violência, a opressão mantém essa colonialidade histórica que afeta todas as dimensões da existência social, e que tem no conceito de raça seu eixo estruturante, permanece inabalado (QUIJANO, 2005).

Essa situação de desigualdade social relacionada à questão racial permanece sem solução. Suas causas estão assentadas no processo escravocrata que perdurou por séculos neste país, conforme dito por Ribeiro:

A nação brasileira, comandada por gente dessa mentalidade, nunca fez nada pela massa negra que a construiria. Negou-lhe a posse de qualquer pedaço de terra para viver e cultivar, de escolas em pudesse educar seus filhos, e de qualquer ordem de assistência. Só lhes deu, sobejamente, discriminação e repressão. Grande parte desses negros dirigiu-se às cidades, onde encontra um ambiente de convivência social menos hostil. Constituíram, originalmente, os chamados bairros africanos, que deram lugar às favelas. Desde então, elas vêm se multiplicando, como a solução que o pobre encontra para morar e conviver. Sempre debaixo da permanente ameaça de serem erradicados e expulsos (RIBEIRO, 1996, p. 222).

Em 2023, completamos 135 anos de abolição formal da escravatura, que conforme dito por Bosi (1998, p. 73), é “o momento crucial de um processo que avança em duas direções”. “Para fora: o homem negro é expulso de um Brasil moderno” e “o senhor liberta-se do escravo”. “Para dentro: o mesmo homem negro é tangido para os porões do capitalismo nacional”.

Os organizadores do livro *As Políticas de Igualdade Racial* (2012) lembram a advertência de Mário José Maestri Filho afirmando que “pouco compreenderemos da história brasileira se desconhecemos o nosso passado escravista” (1979, p. 5). Esta não é uma discussão fácil para a elite econômica e política de nosso

país, que se beneficiou e enriqueceu à custa do trabalho escravo ao longo de mais de 500 anos de escravização.

Usando as mesmas características e estereótipos com que se classificavam os negros dentro da sociedade brasileira, o Brasil também era classificado pelos países colonialistas centrais em uma escala mundial. Esse fato provocou nas elites brasileiras um profundo mal-estar. O Brasil foi a segunda maior nação escravista da era moderna; o último país do mundo ocidental a abolir a escravidão (1888); o penúltimo país da América a abolir o tráfico de escravos (1850) e o maior importador de toda a história do tráfico atlântico (IPEA, 2011).

A situação de precariedade dos negros e negras no Brasil é apontada como um problema grave a ser corrigido; além disso, o livro *As Políticas de Igualdade Racial* (2012) revela as seguintes dificuldades especificamente brasileiras em relação ao racismo:

- Repartição desigual dos gastos públicos;
- Pessoas negras se beneficiam proporcionalmente menos de instalações educacionais e de saúde, da administração da justiça, do investimento público e privado, infraestrutura básica e outros serviços;
- Falta de moradia e a insuficiência de políticas de habitação, que afetam negativamente a vida dos negros brasileiros, particularmente nas favelas e quilombos;
- A discriminação múltipla que afeta tanto as mulheres e meninas negras quanto os indivíduos LGBT, manifestando-se em desigualdades no acesso à saúde e ao emprego nos setores público e privado;
- Elevada proporção de mulheres afro-brasileiras que trabalham em condições precárias, principalmente no serviço doméstico, e a dificuldade de acesso à saúde, que acarreta taxas elevadas de mortalidade materna e desigualdade de acesso à justiça para afro-brasileiros quando vítimas de violações;
- Números desproporcionais de prisões e representação excessiva de negros na população carcerária;
- Violações de direitos humanos perpetradas pelas forças de segurança, em particular pela Polícia Civil e Militar, contra os jovens e adolescentes negros.
- Acesso à Educação Básica e ao Ensino Superior ainda é baixo.

O racismo brasileiro, contudo, tendo as práticas divisórias que institui as relações sociais, é polêmico, mas sua existência é inegável. “A comunidade negra tem consciência de sua presença em cada cena do cotidiano, em cada negativa de emprego, em cada ato preconceituoso ou discriminatório que sofre” (AMARO, 2005, p. 59).

Pratica-se no Brasil uma exclusão pela cor da pele: quanto mais preto, mais discriminado, ou seja, o racismo é a ideologia que prega a superioridade de um grupo sobre outro e tem como consequências o preconceito e a discriminação (VERÇOSA, 2012).

A EDUCAÇÃO REVOLUCIONÁRIA

O Brasil, ainda hoje, sofre com as desigualdades de ordem social, econômica, e étnico-racial, que permanecem atingindo níveis elevados, reforçando o preconceito e divisões da sociedade em classes. Não obstante, nos últimos anos, temos presenciado uma expressiva mobilização de grupos que debatem e denunciam discriminações, desigualdades e injustiça. Essas organizações, conhecidas como movimentos negros, têm buscado seu espaço no cenário público. Diversas universidades federais já apresentam núcleos voltados para o estudo da cultura afro-brasileira e indígena, como também grupos de pesquisa direcionados para o estudo da pluralidade étnico-racial presente na formação histórica do país.

Segundo Gomes (2012, p. 39):

Ao politizar a raça, esse movimento social desvela a sua construção no contexto das relações de poder, rompendo com visões distorcidas, negativas e naturalizadas sobre os negros, sua história, cultura, práticas e conhecimentos; retira a população negra do lugar da suposta inferioridade racial pregada pelo racismo e interpreta afirmativamente a raça como construção social; coloca em xeque o mito da democracia racial.

Os movimentos negros² (ou movimento negro) foram responsáveis por romper uma série de estereótipos firmados em solo brasileiro, acerca dos negros e negras, e de colocar em debate o mito da democracia racial. Com o passar dos anos, o movimento negro foi ganhando mais força e voz na política.

Diante dessa atual realidade, marcada ainda hoje por práticas discriminatórias, é importante pensar na educação como um importante modo de supressão das desigualdades sociais, étnicas, raciais, geracionais e de gênero. A educação é, então, um dos meios para pensar e construir uma cidadania que visa ao respeito e à inclusão. Em contrapartida, se ela for construída sobre bases discriminatórias, irá apenas reproduzir na sociedade princípios racistas e excludentes, o que impedirá o acesso igualitário a bens, serviços e reconhecimento político e cultural.

Grande parte das escolas brasileiras ainda funciona em uma lógica que combina o mau desempenho escolar, reprovação e evasão escolar, com pobreza, desestrutura familiar e racismo.

2 O termo *Movimentos Negros*, no plural, se refere a um movimento que não é único ou homogêneo mas tem características mutáveis ao longo dos anos.

Portanto, os alunos que sofrem com esses problemas geralmente são os mesmos que encontram grandes dificuldades em todo seu processo de aprendizagem, e não conseguem ter o mesmo índice de aproveitamento que os demais alunos. Para que o sistema educacional brasileiro pare de reproduzir práticas discriminatórias, não é necessário pensar apenas a própria Educação Básica em si, mas sim em tudo aquilo que é anterior a ela, inclusive a formação de professores.

Um importante passo para repensar uma escola que possa intervir de forma positiva contra o racismo é repensar a composição dos currículos dos cursos de licenciatura, garantindo que o professor tenha recursos para trabalhar com os alunos, sem desconsiderar a heterogeneidade e as identidades de cada indivíduo ali presente, um dos grandes desafios da educação hoje. Segundo Candau (2007):

Hoje em dia, não se pode falar em igualdade sem incluir a questão da diversidade, nem se pode abordar a questão da diferença dissociada da afirmação da igualdade. Neste sentido, não se deve opor igualdade a diferença e sim a desigualdade. Diferença não se opõe a igualdade e sim a padronização. A produção em série, a tudo mesmo, à mesmice (CANDAU, 2007, p. 400).

Tal afirmativa nos adverte para a compreensão de que a diversidade e a igualdade não são opostas, mas caminham juntas. A compreensão das diversas culturas e etnias dos indivíduos que compõem a escola é fundamental para que esse espaço se torne igualitário e não padronizado. Dentro desse contexto, o racismo funciona como um impacto negativo sobre a formação das identidades e subjetividades das crianças na escola.

Em 2003, foi promulgada no Brasil a Lei 10.639, a partir da alteração do Art. 1, parágrafo 4º a Lei no 9.394, que estabelece as Diretrizes e Bases para educação brasileira, incluindo no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Africana e Afro-Brasileira”. Em seu texto, a seguinte lei diz: Art. 1o A Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e B: Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. § 1o O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. § 2o Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras (BRASIL, 2003).

Além de incluir de forma obrigatória o ensino sobre História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, a lei enfatiza a importância do negro da formação

nacional, e sua contribuição em diversas áreas, como economia e política. Esses conteúdos deverão estar presentes em todo o currículo escolar, especialmente nas aulas de arte e história brasileira. O Art. 79-B da norma prevê que o calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como Dia Nacional da Consciência Negra. Segundo Araújo (2017):

Nesta direção, entendo que, ao alterar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, incluindo o artigo 26-A, a Lei n. 10.639/2003 mais do que introduz o conteúdo África e cultura afro-brasileira nos currículos da educação básica em todo Brasil. Na verdade, a emergência da referida lei estabelece um campo político conflituoso no âmbito da educação formal, de forma que a sua própria existência atesta a capacidade alcançada pelos movimentos sociais negros no Brasil, de interferir nas políticas públicas de Estado. Nesse caso específico, da educação das relações étnico-raciais, pode-se dizer que a Lei n. 10.639/2003 abre uma trincheira em um território até então aparentemente “pacificado” sob a égide do mito da democracia racial brasileira e da crença na existência de uma sociedade brasileira isenta de racismos, instalando a incômoda presença da diferença negra no campo educacional (ARAÚJO, 2017, p. 17).

Sendo assim, a lei pode ser considerada um marco histórico e simbólico, dos movimentos negros, em sua luta por políticas públicas antirracistas. Além do racismo encontrado no sistema educacional brasileiro, a norma traz à tona o desconforto referente ao mito da democracia racial, admitindo que o povo brasileiro não conheça ou negue suas raízes negras. Para superar esses problemas, as lutas sociais ganharam uma dimensão política e ativista, que levaram à elaboração do Estatuto da Igualdade Racial em 2010, por meio da lei nº 12.288.

O estatuto estabelece um conjunto de políticas referentes à educação, saúde, cultura, esporte, lazer, trabalho, defesa dos direitos das comunidades quilombolas e proteção de religiões de origem africana, considerando as desigualdades construídas historicamente. Em seu Art. 4, a norma enfatiza a participação da população negra, em condição de igualdade de oportunidade, na vida econômica, social, política e cultural do país por meio de inclusão nas políticas públicas, programas e políticas de ação afirmativa, a fim de eliminar os obstáculos históricos e desigualdades étnicas institucionais e estruturais.

Durante a história do Brasil, várias leis, além das destacadas neste texto, impediram o avanço econômico, social e educacional da população negra. O direito brasileiro exerceu funções distintas em relação aos imigrantes livres e aos povos, que vieram ao país, escravizados. Com isso, o sucesso de imigrantes europeus e asiáticos ocorreu principalmente por conta do acesso às leis brasileiras, que protegiam suas famílias e os integraram de forma plena na sociedade brasileira. Em contrapartida, tal tratamento foi negado ao povo negro, que se articulou através de movimentos negros, em busca de seus direitos. O problema

do racismo estrutural foi reconhecido no Brasil há pouco tempo, e se mostra uma temática complexa e atual.

Assegurar que educação de qualidade seja acessível e disponível em áreas onde existam comunidades de afrodescendentes, particularmente em comunidades rurais e marginalizadas, com atenção na elevação da qualidade da educação pública; tomar medidas para assegurar que os sistemas de educação pública e privada não discriminem ou excluam crianças afrodescendentes, e que elas sejam protegidas de discriminação direta ou indireta, de estereótipos negativos, estigmatização e violência por parte de colegas ou professores; para tanto, treinamento e conscientização devem ser fornecidos para os professores e medidas para aumentar o número de professores afrodescendentes trabalhando em instituições de ensino devem ser tomadas (ONU, 2013).

A educação é um fator muito importante para a construção de uma sociedade não racista, é parte do processo de formação e construção de sujeitos que terão um papel importante na vida social e na história. Entretanto, essa mesma educação, emancipadora, pode se transformar em uma máquina de reprodução racista. Para que isso não aconteça, a ONU prevê que os estados garantam um sistema de educação igualitário, democrático, por intermédio de políticas públicas eficazes, para que a criança não aprenda e reproduza estereótipos racistas (ALMEIDA, 2018).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se admitirmos que o racismo hoje se faz presente nos processos educacionais, também compactuamos que a naturalização do racismo está presente na escola, e esta naturalização ou aceitação, apesar de cômoda para parte da sociedade, impede que mudanças aconteçam. Diante de uma educação que reproduz o racismo, cabe a nós pensar como poderíamos transformá-la em um projeto emancipador. Um passo importante é entender o caráter político e ideológico que está por trás dos sistemas de ensino. Sendo assim, uma legislação afirmativa e políticas públicas focalizadas impactam diretamente na educação que funciona excluindo ou reforçando o racismo.

No ano de 2019, recebemos o convite da Secretaria de Educação de Cariacica, para a realização de uma formação para professores de Arte, dentro da temática étnico-racial. Na ocasião participaram 30 professores de Arte do município. No encontro foram apresentadas diversas leis de âmbito federal e municipal, dando prioridade às leis 10.639/03 e 11.645/08, que falam especificamente sobre educação. No encontro foram debatidas questões sobre racismo estrutural, identidade, preconceito e cultura africana na educação. Em 2023 a Secretária de educação de Cariacica promove sua primeira formação sobre

Equidade Racial para todos os professores da rede.

Acreditamos que políticas antirracistas e inclusivas são importantes para mudar a realidade de um município, marcado pela desigualdade social. Entendemos que a inclusão do debate acerca de uma legislação antirracista é o reconhecimento de uma dívida histórica que só será reparada através de luta.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Sílvio Luiz de. **O que é Racismo Estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.

AMARO, Sarita. A questão racial na Assistência Social: um debate emergente. **Serviço Social e Sociedade**, n.º. 81, Ano XXVII, p. 58-81, 2005.

BOSI, Alfredo. **Dialética da Colonização**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

COSTA, Sérgio. O branco como meta: apontamentos sobre a difusão do racismo científico no Brasil pós-escravocrata. **Estudos Afro-Asiáticos**, n. 1/2/3, p. 47-68, jan./dez. 2006.

IANNI, Otávio. **As metamorfoses do escravo**. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1962.

QUIJANO, Aníbal. **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. 2005.

RIBEIRO, Darcy. **O Povo Brasileiro**: A formação e o sentido do Brasil. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

RIBEIRO, Matilde (Org.). **Políticas de Igualdade Racial**: reflexões e perspectivas. São Paulo: Ed. Perseu Abramo, 2012.

VERÇOSA, Alzenite de Araújo. **Racismo na Escola**: O silêncio fala mais alto. Monografia de Pós-Graduação em Educação para a Diversidade. Universidade Federal de Ouro Preto. Ouro Preto, 2012.

CAPÍTULO 9

UMA MULHER-FILHA-MÃE-PROFESSORA- DOUTORANDA PRETA: QUANDO A AUTOBIOGRAFIA ENCARNA UMA PESQUISA

Heloisa Ivone da Silva de Carvalho¹

Na introdução à essa reflexão, parafraseio, permito-me exercitar a análise e reflexão com o poema *Gritaram-me Negra* de Victoria Eugenia Santa Cruz Gamarra, produzido no ano 1978. A autora me estimula a imaginação, a criar cenários, situações e possibilidades para uma escrita negra. À medida que fui lendo o referido poema, foi adentrando na minha pele preta e isso me permitiu alçar voos no processo de rever e repensar a escrita acadêmica, estabelecer uma conexão passado-presente, nas histórias afetivas, vividas na minha vida, das personagens que fizeram e fazem parte, a interpelar o que senti e o que eles sentem, e com isso quem sabe experimentar a fantástica experiência de ser lida e ler minha autobiografia preta.

....GRITARAM-ME MULHER DOUTORANDA PRETA!!

“Tinha sete anos apenas,
apenas sete anos,
Que sete anos!
Não chegava nem a cinco!
De repente umas vozes na rua
me gritaram: Negra!
Negra! Negra! Negra! Negra! Negra! Negra!
“Por acaso sou negra?” – me disse
SIM!
“Que coisa é ser negra?”
Negra!
E eu não sabia a triste verdade que aquilo escondia.
Negra!

¹ Licenciada em Pedagogia, mestra em Educação Física pelo PPGEF-UFES, doutoranda em Educação pelo PPGE-UFES, orientanda da professora doutora Vânia de Carvalho Araújo. Pedagoga na Rede Municipal de Ensino de Vitória-ES. E-mail: heloisadireitoshumanos@gmail.com.

E me senti negra,
Negra!
Como eles diziam
Negra!
E retrocedi
Negra!
Como eles queriam
Negra!
E odiei meus cabelos e meus lábios grossos
e mirei apenas da minha carne tostada
E retrocedi
Negra!
E retrocedi . . .
Negra! Negra! Negra! Negra!
Negra! Negra! Neeegra!
Negra! Negra! Negra! Negra!
Negra! Negra! Negra! Negra!
E passava o tempo,
e sempre amargurada
Continuava levando nas minhas costas
minha pesada carga
E como pesava! . . .
Alisei o cabelo,
Passei pó na cara,
e entre minhas entranhas sempre ressoava a mesma palavra
Negra! Negra! Negra! Negra!
Negra! Negra! Neeegra!
Até que um dia que retrocedia, retrocedia e que ia cair
Negra! Negra! Negra! Negra!
Negra! Negra! Negra! Negra!
Negra! Negra! Negra! Negra!
Negra! Negra! Negra!
E daí?
E daí?
Negra!
Sim
Negra!
Sou
Negra!
Negra!
Negra!
Negra sou
Negra!
Sim
Negra!
Sou
Negra!
Negra!
Negra!
Negra sou

De hoje em diante não quero
alisar meu cabelo
Não quero
E vou rir daqueles,
que por evitar – segundo eles –
que por evitar-nos algum dissabor
Chamam aos negros de gente de cor
E de que cor!
NEGRA
E como soa lindo!
NEGRO
E que ritmo tem!
Negro Negro Negro Negro
Negro Negro Negro Negro
Negro Negro Negro Negro
Negro Negro Negro
Afinal
Afinal compreendi
AFINAL
Já não retrocedo
AFINAL
E avanço segura
AFINAL
Avanço e espero
AFINAL
E bendigo aos céus porque quis Deus
que negro azeviche fosse minha cor
E já compreendi
AFINAL
Já tenho a chave!
NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO
NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO
NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO
NEGRO NEGRO
Negra sou!”

(Poema Gritaram-me negra de Victoria Eugenia Santa Cruz Gamarra, 1978)

Optei em trazer este poema com o objetivo de apresentar uma breve autobiografia, focalizando os contextos de racismo vivido na minha infância, como uma menina preta e na maternidade de uma filha negra e dois filhos negros, destacando as conexões com a pesquisa proposta. É preciso força e resistência para chegar até aqui!

Assim, o poema *Gritaram-me Negra* é uma inspiração para nós mulheres pretas. As histórias gritadas por Victoria passam para nós o quanto naquela época as pessoas negras vivenciavam situações de racismo, sofrimentos, percebendo que certas injustiças poderiam até despertar ódio. Gamarra nasceu em 1968, foi compositora, coreógrafa e desenhista, expoente da arte afro-peruana e faleceu em

2014, deixando memórias e histórias vivas. Será que foram as experiências raciais que fizeram com que ela se reconhecesse enquanto negra? Será que a convivência com as dores do racismo pode se transformar em degrau para a autoestima e força para resistência? A referida compositora diante do racismo nos deixou sua voz, dizendo que é necessário o renascer, assumir-se como negra pertencente a este mundo. Se as pessoas não perceberem que precisam se somar, jamais descobrirão o que é a humanidade. Victoria cresceu, consciente de sua negritude.

Identifico-me com cada linha escrita por Gamarra (1978). Sinto-me provocada a pensar se é importante, diante do racismo, absorver o que vem de forma negativa e transformá-lo em afirmação. Será que os discursos que circulam na mídia, na sociedade e com as pessoas que influenciam e toham as liberdades, interferem na vida do povo negro? Como reconhecer nossa identidade negra, diante de tanta negação ao nosso corpo preto? Quantos movimentos fazemos para sofrer menos nessa sociedade machista e racista, assumindo nosso corpo, cor, raça e etnia? O que nos leva afirmar que “de hoje em diante não quero alisar meu cabelo” e que “negra soa como lindo”?

Muitas palavras são ditas no poema acima que me traz força para me mover e ecoar minha voz. Cada vez que assisto ao vídeo “Gritaram-me Negra”, sinto-me convocada a evocar histórias e memórias no que tange à minha infância de mulher preta, mãe solo de dois filhos pretos e uma menina preta, em uma análise das relações étnico-raciais, pelos olhos de minhas experiências afetivas, doloridas e potentes, em consonância com as ancestralidades.

Durante minha infância, passei por longos períodos e, cotidianamente, por situações de racismo na pré-escola. Quase tudo me colocava em desvantagem. Eu me sentia invisível dentro da sala de aula, principalmente nas apresentações artísticas das datas comemorativas, que me submetiam à invisibilidade da minha própria identidade e pertencimento negro. Por outro lado, em muitos momentos me tornavam visível para as chacotas e piadas que buscavam desqualificar meu fenótipo, meu cabelo crespo trançado, preso ou solto, meu corpo silenciado, minha cor de pele e traços negróides. Quase tudo em mim era motivo para as brincadeiras de mau gosto e rejeição. Sempre presente em minha mente as seguintes indagações: “mas se a maioria das crianças da minha sala é da cor branca e eu da cor preta, não devia ficar mais fácil para a professora me ver?” “Por que a professora não olha e nem escuta quando eu falo?” “Nossa, sou tão preta e feia, será por isso que ninguém me escolhe como par para as danças de festas juninas?” “Será que estou fedendo e por isso as coleguinhas me deixam sozinha no recreio e ninguém me quer no grupo?”

Levando em conta tais narrativas e relatos das realidades tecidas, presentes na minha infância, é possível demarcar o quanto foi importante a presença de

minha mãe, dona Alice Dilma da Silva, na minha “criação”, uma mulher branca que dizia que queria ser negra para que a sociedade pudesse vê-la como mãe de filhas pretas, carregava trouxas de roupas na cabeça e dizia que na vida é preciso ter equilíbrio e força para sobreviver no dia a dia e não deixar a “peteca cair”. Tinha um metro e meio de altura, mas uma voz forte e doce, sem dúvida uma grande matriarca na educação de seus sete filhos. Sempre me levava junto com ela, depois da escola, para as “casas de famílias” em que ela trabalhava ou acompanhando no carregamento das trouxas de roupas sujas na cabeça, que levava para casa para lavar e passar e depois no retorno para as casas dos “patrões”.

Um episódio continua presente na minha memória. Eu tinha cinco anos, ela me levou ao banheiro em uma das residências em que era doméstica, realizando a faxina. Naquela época as domésticas não usavam luvas. Ao lavar a privada com bombril, cloro e sabão, ela me disse: “Está vendo minha filha, qual é o meu trabalho? Você tem ideia de quantas humilhações já passei nas casas de pessoas ricas? A minha profissão é muito digna, eu sei, mas não quero isso para as minhas filhas, e é por isso que invisto tudo que tenho nos seus estudos e da sua irmã. Vocês serão professoras ou médicas, para nunca precisar passar por nenhum constrangimento com ‘patroa’. Eu e seu pai temos fé, acreditamos na força de Deus em nossas vidas (eram trabalhadores da casa espírita) e a nossa meta é que vocês sejam duas doutoras, seus cinco irmãos homens já têm ‘seu lugar ao sol’, jamais esqueça de onde você veio e honre sempre as pessoas mais velhas da nossa família Silva”. Minha mãe quando casou com meu pai (negro) podia aceitar ser apenas mais uma Silva, mas ela me fez perceber a ancestralidade negra dos Silva a que eu pertencia, a reolhar para minhas avós e bisavós paternas. Sim, não é um sobrenome que representa nossas ancestrais, é origem do processo de escravização que minha família viveu historicamente. Não sou herdeira de escravos, nem de escravizados, sou herdeira de mulheres e homens fortes, guerreiros, guerreiras que mesmo tendo sido tirado seus nomes, seus pertences e sobrenomes, tiveram resistência, e hoje, através da história oral sabemos das memórias e histórias tecidas pelo nosso povo negro.

E assim, à medida que minha mãe branca ia percebendo o que estava acontecendo comigo e com minha irmã (salas de aulas diferentes), fazia o possível para minimizar a nossa dor (sim, “o racismo dói, e muito, e deixa marcas”). O nosso uniforme era o mais limpo da escola, alvejado e a saia sempre engomada, sempre de banho tomado e cheirosas, começou a prender o nosso cabelo, passava gel de modo que as pessoas não pudessem ver a raiz e fazia o penteado, uma flor, em forma de coque, com lindos enfeites coloridos, o rabo de cavalo era tão puxado que me ocasionava dores de cabeça.

Com quase sete anos eu percebi que precisava construir estratégias de

resistência e optei por me destacar nas leituras, nas participações das atividades, nas escritas. Depois, no Ensino Fundamental, procurava tirar as melhores notas da sala, quando acontecia de tirar um conceito menor que “A” (equivalente à nota dez), eu questionava a professora, indagando o que eu tinha errado na prova. Percebi que, a partir daquele momento, passei do lugar de solidão nos cantos da sala, para “ser acolhida” pelas docentes e pelas “coleguinhas”. As professoras inventavam desculpas para justificar pejorativamente o meu lugar: “Heloisa, é a moreninha que foge às regras”, “ela é tão inteligente que tem alma branca”, mal sabendo elas que todas as crianças negras são muito inteligentes e o quanto a dor do racismo é externalizada de diferentes modos, fazendo com que, alguns momentos, quando estamos sozinhas, duvidarmos de Deus e acharmos que se quer temos almas.

Diante desta realidade, à medida que me destacava nas aulas, os apelidos diminuía, mas nunca acabaram. O que é ser uma menina negra, pobre e de cabelo crespo? Como sobreviver sem ter raiva ou ódio das meninas e professoras brancas da escola? Como não pensar em sair da escola ou mesmo não fazer as atividades cotidianas diante de tantas exclusões sociais? Por que todas as princesas, rainhas, médicas, advogadas, professoras eram sempre brancas? Por que todas que trabalham na limpeza da escola e varriam as ruas eram pretas? Não tinha lugar para mim e para outras meninas pretas naquela escola.

Os processos de enfrentamento não foram fáceis. Muito ouvi que tudo dependia do meu querer e da minha força de vontade, “quem quer, consegue”. Tais discursos direcionados, faziam crescer em mim a vontade de romper com a perversa hierarquia social, constante todos os dias nessa sociedade. Mas preciso reafirmar que o racismo não parou, pois fora da sala de aula, “as coleguinhas” fingiam que nem me conheciam e eu continuava excluída das brincadeiras no recreio, dos times formados nas aulas de Educação Física, que eram no contraturno. Mesmo sendo considerada pelo professor uma excelente jogadora de vôlei, para fazer parte dos campeonatos, ele tinha que brigar com a turma para que eu conseguisse jogar. Quando eu era contemplada, elas diziam “já vem a feia!”

Essa constatação que tive na infância me conduzia a diversos questionamentos da minha existência e o por quê tudo aquilo acontecia. Tive sim momentos que odiava a minha pele, o meu cabelo e que não aguentava mais o apelido de “cabelo de bombriil”, “pixaim”, “cabelo de pico”, “boca de caçapa”, “beijuda” e “dentuça”, além de “pele suja” e muitos outros nomes pejorativos que tentei apagar da minha memória. Diante desta realidade, contava os anos para chegar à adolescência e minha mãe deixar eu alisar o cabelo. Corria do sol para não ficar mais preta.

Aos poucos fui me dando conta que não era somente aquela escola, tinha

algo estruturado, enraizado e eu tinha que aprender a sobreviver, sem desistir de mim mesma. Com o tempo, fui desenvolvendo a oralidade e a criticidade, passando a ser mais visível ou menos invisível, pelo menos para as professoras. Sempre fui estudiosa, argumentava criticamente nas aulas e passei a ser sempre indicada pelas colegas a apresentar os trabalhos, na frente de toda a turma. E assim, fui crescendo, aprendendo e ouvindo que ser **negra** é algo menor do que ser branca, é ser inferior; que negro provoca medo, que meninas pretas não namoram; “branca para casar, mulata para foder, negra para trabalhar”, que negro é suspeito, que negro é ladrão, bandido. O meio social, a sociedade, a rua, a igreja e a escola são radicalmente racistas.

Cresci em uma comunidade de periferia/favela, conhecida como bairro Santa Terezinha, na cidade de Muriaé, no estado de Minas Gerais e lá assisti várias barbáries, onde o negro, além de sofrer a violência, era preso. A produção do olhar imaginário racista naturaliza a produção do projeto capitalista urbano, a reprodução da lógica da Casa Grande com ruas asfaltadas, acessos aos bens culturais “reconhecidos”, comércios, universidades (nos centros e bairros elitizados) e da Senzala, com morros, escadas, vielas, desprovidas de políticas públicas de saneamento básico, condições de dignidade humana (nas favelas). Os aglomerados negros nas periferias não seriam modos de (re)criação de quilombos de resistências, ou seja, novos modos de aquilombar?

Meu pai e minha mãe no processo de educação de nós, os sete filhos, foram contra todas as estatísticas e conseguiram resistir, venceram o cotidiano da vida que vivenciaram na favela Santa Terezinha. Mesmo meu pai tendo estudado apenas até o terceiro ano do primário e minha mãe até o primeiro, ou seja, uma “semianalfabeta” para a sociedade, mas de grande sabedoria para nós filhas e filhos estimulavam dia a dia os filhos e filhas estudarem o Ensino Fundamental, o Ensino Médio e o Ensino Superior. Sim! Nós sete concluímos a pós-graduação, três com mestrado, uma doutora e eu nesse caminhar de doutoranda. Ambos, dona Alice e seu Joaquim, nunca deixaram faltar estudos, ou as necessidades básicas da família, e também saíam algumas noites de sábados para dançarem forró, deixando os filhos mais velhos cuidando dos mais novos e deu super certo, pois crescemos sabendo que é o amor, companheirismo e cumplicidade. Eles nos estimularam a escrever, ainda que fosse em cadernos encardidos amontoados, cercados de afazeres domésticos e guardados em sacolas vazias de arroz e/ou açúcar quando íamos para a escola, já que não tínhamos dinheiro para comprar mochilas.

Hoje, ambos desencarnaram. Meu pai se foi levado pela COVID no ano 2020, minha mãe em 2021, levada pelos AVCs, após dois anos e meio internada em hospitais e em casa. Deixaram suas impressões registradas em nossos

corpos pretos, os sete filhos pós graduados e trabalhando, seguindo suas referidas vidas, mas “marcados” pelo amor de um casal, desencarnados nossa mãe Alice e nosso pai Joaquim nos convocam a valorizar as pessoas mais velhas é resgatar experiências coletivas de participação política, associativa ou religiosa. Precisamos fazer circular nossas memórias e nossas histórias do passado para reforçar afetos, lutas, laços, desejos, identidades e sonhos do presente. Hoje, nesse presente, como estou? Como me sinto? Está no doutorado em educação hoje não é um sonho individual de uma professora-pedagoga, mas faz parte de um sonho coletivo, de minha mãe, pai, avós, avôs e tantas outras familiares que desencarnaram, e a tese tem sido construída na sangria de lutos e lutas, uma escrita negra como processos de memórias e resistência de um corpo preto feminino nos espaços/ tempos do PPGC.

Preciso dizer que, ao estabelecer um diálogo com Gamarra (1978), percebo que fui aprendendo os saberes que hoje me ajudam a enfrentar a vida cotidiana, as violências raciais, a levantar a cabeça e enfrentar o mundo de frente e resistir diante das pessoas que não me aceitam. Foi com os livros, mas, sobretudo com minhas avós, indígenas e negras, com minha mãe e principalmente meu pai negro, o sr Joaquim Luiz da Silva (o homem mais humilde que já conheci e a pessoa que mais amei nessa vida), ou seja, com minhas ancestrais, que passei a reconhecer-me como herdeira de reis e rainhas africanas, que não sou superior a ninguém, mas também não sou inferior, não somos iguais. Meu pai foi pedreiro e depois mestre de obras, seus fins de semana nunca foram para o futebol ou para as cervejas com amigos, sempre estava com a família. Algumas vezes viajava muito conduzindo obras em outras cidades e até outros estados, mas quando chegava os almoços de domingo eram em volta de uma mesa redonda, com todos filhos e filhas presentes, nunca faltando o frango frito, o tutu de feijão e a macarronada. Nas minhas memórias afetivas guardo as mamadeiras as cinco horas da manhã que fazia pra mim antes de sair para o trabalho. Quantas conversas na sala regida pelos contos e causos vividos por ele e por ela, seu Joaquim e dona Alice! Além de sempre nos levarem em alguns fins de semana e nas férias para a casa da vovó Bárbara e vovô Zé, da vovó Chica e vovô Nilo, sinto ainda o cheiro de broa de fubá no fogão a lenha e de torresmo frito na banha de porco. Fui crescendo como toda menina negra, rodeada por alguns amores, afetos e também aprendendo a conviver com as dores de sentir o corpo rejeitado por ser preto. Desde então, minha meta foi ocupar espaços de representatividade e motivar minhas coleguinhas negras a continuarem seus estudos e serem as primeiras de suas famílias a concluir o Ensino Fundamental, fazer o Ensino Médio e seguirem seus sonhos, desejos profissionais.

Ao reconhecer que já era “grande”, percebi que a escola tentava apagar

minhas raízes familiares indígenas e negras, jamais presentes nos livros, brincadeiras ou nas portas das escolas por onde passei. Meu lado negro, não moreno, não mulato, não marrom, não cabocla, é silenciado e aculturado ainda nos dias de hoje. Eu não possuo uma árvore genealógica, não posso fazer dupla cidadania como as demais populações desta terra, porque parte de minha história foi roubada e silenciada, só me restando a história oral e as memórias, repassadas pelas minhas ancestrais, e foi assim que com 17 anos de idade iniciei meu primeiro curso superior e também engravidei.

Enquanto dispositivo para meu corpo preto movimentar-se e não silenciar, hoje tenho a oportunidade de olhar para minha trajetória de vida e perceber os emaranhados de fios e redescobri-los, tecê-los e ressignificá-los, e nesse sentido é importante potencializar os aprendizados e vivências raciais também como mãe negra. As famílias precisam entender como falar com a criança, dentro do que já é interesse dela, criar suas próprias experiências para falar de desigualdades, privilégios, injustiças e de como as oportunidades não são iguais e muito menos acessível para todas as pessoas.

O meu filho e filha mais velhos, hoje com 34 e 32 anos, quando estavam na idade da creche (dois e quatro anos de idade), acompanharam o momento em que me divorciei. Residia em Muriaé/MG, mudamos para Guarapari, casa dos meus pais e logo depois para uma quitinete. Tornei-me mãe solo. Trabalhava e estudava. Juntos vivenciamos várias situações de racismo. Na creche, era perceptível que as crianças brancas de cabelos lisos passavam direto na entrada, já as crianças negras eram sempre as suspeitas de estarem com piolhos. A “tia” colocava uma fralda branca no colo, passava o pente fino na cabeça delas, fazendo com que as crianças pretas vivenciassem situações humilhantes, vexatórias, na frente de outras famílias; só quando percebiam que o pente passava e a fralda continuava branca é que liberavam para entrar. Será que os pentes finos foram pensados para todos os tipos de cabelo?

Ainda pequeno, meu filho mais velho, foi identificado com dislexia por uma psicóloga. Ele trocava as letras. Muito tímido, tinha vergonha de escrever. Ir para a escola era motivo de choro, pois se sentia preterido pela professora da creche e depois pelas dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Sempre eu tinha que ir à escola por causa dos apelidos pejorativos, até de “macaco” era xingado, E talvez me considerassem uma mãe barraqueira, mas será que pensariam isso se uma mãe branca fosse reclamar? Fico me perguntando porque não dizem que as mulheres fazem “mansão”? Porque tudo que vem do preto e pobre é desqualificado na sociedade e conseqüentemente na escola? Mas a vida é mágica, pois na 5ª série, teve uma professora que estudava comigo na faculdade, professora de Língua Portuguesa, que se encantou por ele. Aos poucos foi se desenvolvendo

no processo de escrita e leitura, passando a gostar de ir para a escola, passando a ler e escrever textos com prazer, sempre tirando notas boas e o mais importante, perceber os sentidos das letras, palavras e frases, a diretora começou a me convidar na escola para parabenizar. As crianças pretas precisam de fortalecimento da autoestima, precisam de entrelaçamentos de seus potenciais, precisam saber que o problema não é “ela” e sim a sociedade estrutural e institucionalmente construída no racismo. Meu filho Júnior hoje é um artista negro reconhecido, é um grande fotógrafo e produtor de mídias. Algumas pessoas dizem que herdou a timidez e o olhar sereno do pai, e de mim o lado do amor as artes, o estilo, a pele negra, as tatuagens, os múltiplos penteados de cabelos, mal sabem que minha primeira tatuagem (a deusa negra, rodeada pelo continente africano) foi um presente dele e que passei a amar a atividade de fotografar porque aprendi com ele, que meu deu várias dicas, dois livros e que me ensinou que a arte de fotografar significa iluminar, ver a luz que há no outro, seja um objeto ou um ser vivo; sim, fotos são luzes, energias, ondas magnéticas refletidas que permitem que o meu olhar, com o uso das minhas lentes encarne e reflete o seu olhar, através de uma fotografia. No entanto, mesmo sendo um jovem trabalhador, estudioso e responsável nesse mundo, todas as vezes que viajamos e que ele está como motorista, é parado nos postos policiais e pedem documentos, quando não é colocado para fora do carro ou do ônibus para ser revistado. Como sei que isso é racismo? Por que será que os jovens brancos nunca descem nos postos da polícia federal para serem abordados ou porque transitam nas divisas estaduais sem serem parados em seus carros e solicitados documentos de identidade e proprietário do veículo?

Certa feita, perguntei ao policial federal porque eles sempre paravam e revistaram jovens pretos. Ele respondeu que era por causa das características dos suspeitos e eu provoqueei: “não é isso, a questão é que vocês acham que preto é ladrão e bandido e que é impossível que tenham condições de comprar um carro seminovo” e problematizei: “isso não é racismo”? Ninguém sabe o que é ser uma mãe preta com filhos pretos. Depois que nasceram, nunca mais tive uma noite de sono completo, cada vez que saem de casa, meu coração acelera e rezo muito, coração apertada, peito dói, com medo das abordagens grotescas da polícia ou das “balas perdidas”. Só uma mãe preta sabe o alívio de se ouvir uma chave abrindo o portão da varanda e/ou a porta da sala e ter a certeza de que o filho jovem preto voltou “são e salvo”, não foi abordado, acusado ou preso, simplesmente por ter na pele e no cabelo a marca do “marginal”, construído por essa sociedade racista. Ainda vivendo o anseio que minha casa fosse invadida de madrugada, como cresci vendo algumas famílias negras trabalhadoras nas favelas vivendo em noites que deveriam ser de descanso.

Minha filha reagia de modo diferente ao racismo na escola. As

“coleguinhas” a chamavam de “assolam”, “cabelo de pico” entre outros. Sempre comunicativa, se destacava muito nos eventos da escola, e revidava quanto se sentia desrespeitada, quando não adiantava, batia nas colegas. Por mais que eu dialogasse com ela, era o modo que ela encontrava para resistir às ofensas, ao racismo e sobreviver na escola. Aos poucos, a turminha que a ofendia passava a ser amiga dela. Para as meninas pretas o que mais pega é o cabelo crespo. Na adolescência chorava muito, quando percebia que os meninos sequer olhavam para ela; eram as meninas brancas de cabelos lisos que sempre estavam nos lugares de destaques e as mais escolhidas. A ação da menina negra neste caso, não busca diretamente uma mudança no comportamento da turma, ou até mesmo uma mudança de turma. Ela quer em primeiro lugar a modificação do seu próprio cabelo, do seu corpo, ou seja, ela opta por assumir a total responsabilidade pelo conflito e entende que está na modificação de seu corpo, uma possibilidade de alterar o tipo de relação que tem com o restante das crianças.

Os modos de reagir da minha filha, não se tratava de nenhum tipo de desvio patológico de comportamento, mas do efeito direto da inculcação de determinados valores e referências de “bonita”, de “beleza” e “harmonia estética” que estavam presentes no convívio com as colegas e as ausências de seu corpo nos espaços instituintes na escola. Foi crescendo e se fortalecendo nos estudos e se propondo sempre a me escutar. Já na juventude, após concluir o Ensino Superior, assumiu a gerência de uma farmácia, e sempre as pessoas se dirigiam a ela pedindo para ser atendida por uma farmacêutica e não por “uma auxiliar de vendas”. Ela nem sempre tinha respostas na ponta da língua, algumas vezes optava pelo silêncio. A vida e as forças ancestrais contribuíram para que se construísse em uma jovem forte, falante, que luta pelos seus direitos. Ela é a realização de meu sonho em ter uma filha que seguisse minhas pegadas militantes, de ocupar as ruas, marchar por direitos, militar nos coletivos, ocupar conselhos de direitos e contribuir no controle social das nossas pautas históricas de lutas por políticas públicas antirracistas, antimachistas, antissexistas e democráticas. Está concluindo o Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Sua pesquisa intitula-se “Narrativas de Mulheres Negras Quilombolas e os Sentidos do processo Saúde-Doença-Cuidados como processos de Resistência”. Com Ariane (minha filha) tive oportunidade de visitar, conhecer e aprender com as mulheres quilombolas de Linharinho, também conhecido como território quilombola do Sapê do Norte, localizado entre os municípios de São Mateus e Conceição da Barra, no estado do Espírito Santo, reavivar minhas memórias ancestrais das panelas de chás nos fogões a lenhas das minhas avós indígenas e quilombolas e os afetos das relações com as mais velhas. Foi aprovada no último edital do doutorado

no mesmo programa que está finalizando o mestrado, com a proposta de agora pesquisar as Mães Negras Enlutadas pelo Genocídio de seus filhos pretos e ocupar o território de São Pedro, minha grande parceira de estudos, produções de artigos e colega de disciplinas de Relações Etnico-raciais nos Programas de Pós Graduação em Filosofia e Psicologia da Ufes. Juntas somos muito mais que mãe e filha, parcerias que dialogam e se tecem nos mundos acadêmicos, familiares, de militância e principalmente nas dores e delícias de sermos pretas, de cabelos crespos e corpos femininos que se rebelam, falam e gritam por direitos das cotas raciais nos programas de mestrados e doutorados dentro da Ufes, como direito a reparação histórica. Diariamente, uma segura a mão da outra.

No que diz respeito ao meu filho caçula, meu pequeno Luiz Antônio, estudou desde um aninho, passou por um único Centro Municipal de Educação Infantil de Vitória, sempre gostou do cabelo *black*. Desde bebê sempre se identificou com as personagens negras. Uma criança doce e muita tímida, sempre muito querido por onde passa, compartilha tudo que tem, tem consciência ecológica e econômica. Importante destacar que ao contrário do meu filho Júnior e da minha filha Ariane, ele foi educado e cresceu desde bebê com a total presença paterna, um pai “porreta”, presente que se permitiu a ir a todas consultas pediátricas, comia salgados no lugar do almoço para poder buscar e levar o filho na escola, participar das reuniões de famílias e talvez mais que eu o acompanhou nas atividades diárias da escola. Nesse sentido, pode ser que tenha sido uma maternidade diferente, cada uma delas foi única, singular e muito potente. Ocupando o lugar social de um homem branco, que estudou em escolas particulares na infância, o Zé (meu marido e pai do Luiz Antônio) se permitiu rever seu lugar de privilégio e entender que a esposa negra tem lugar de fala e que precisa estudar, pesquisar e entender a história que antecede a nossa existência e que ter um filho negro, significa reconhecer que as questões etno-raciais e o racismo estarão presentes no resto da vida do filho. Quando ele tinha quatro aninhos, o Zé foi chamado na escola e a equipe gestora pediu para que cortasse o cabelo dele, porque a professora reclamou que estava atrapalhando os demais colegas a verem o quadro. Nessa época, eu já era servidora efetiva da Prefeitura Municipal de Vitória (PMV), pedagoga em uma escola de Ensino Fundamental, localizada na periferia. Quando cheguei em casa e meu marido contou o episódio, eu fiquei perplexa (“para não dizer uma onça”) e entendi que o racismo se reinventava a cada momento. No outro dia, pela manhã, fui à Instituição de Ensino, pedindo para falar com a diretora, pedagoga e professoras da turma. Já tinham acontecido alguns episódios sutis de preconceito e discriminação racial. Questionei: “por que vocês pediram para cortar o cabelo do meu filho?” “É o tamanho que incomoda vocês?” “Se é isso, por que não pediram também para a mãe do coleguinha dele (era branco, com os cabelos loiros,

lisos e o tamanho bem abaixo dos ombros)?”. “Vocês sabiam que essas ações contribuem para que meu filho não queira vir mais para a escola?” “Que tal pensarem na formação de professoras sobre práticas antirracistas?” “Vocês já ouviram falar da lei 10.639/2003?” “Já leram as Diretrizes da Educação Infantil?” “Sou formadora da Rede municipal de educação e me coloco à disposição para contribuir na formação de professoras e profissionais do Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), mas a partir de hoje não vou aceitar mais meu filho, uma criança indefesa, passar por violências institucionais. Por favor, repensem sobre essa ação e se há inclusão das crianças negras nas brincadeiras, jogos, rodas e nas demais atividades”. Percebi que depois daquele fatídico dia, passaram a ter mais carinho com meu pequeno e ele começou a chegar com livros de histórias de personagens negras, que aliás, ele adorava, pois com quatro anos já lia e escrevia as letras do alfabeto brincando, lia livros de histórias, sempre teve uma mente criativa.

Luiz Antônio também estudou no Centro de Educação, da Universidade Federal do Espírito Santo – CEI Criarte/CE/UFES, no turno vespertino durante os dois anos que fui mestranda do Programa de Pós Graduação em Educação Física. As experiências vivenciadas como mãe de um menino negro nas Instituições de Educação Infantil (municipal e federal), me permitem provocar as instituições de formação inicial e continuada de professoras e professores: Será que as crianças são apresentadas a contos e histórias infantis que trazem a representatividade da negritude ou sempre enfatizam como conteúdos curriculares, a pele branca e os lindos cabelos lisos de meninas e meninos que os protagonizam, reforçando a branquitude? Como a cor negra e o cabelo crespo têm sido trabalhado nas histórias, literaturas, brincadeiras e jogos? são lugares de beleza e destaque positivo ou são sempre corpos em tons de escárnio e/ou para representar crianças, adolescentes, jovens e adultos de “má índole”, repetentes, reprovadas, endiabradas, ignorantes, “bandidos” e/ou suspeitos de tudo de negativo que acontece na escola? E nos livros didáticos, será que as personagens negras não continuam sendo uma representação perversa, papéis subalternos estereotipados, imagens de feições geralmente animalizadas e distorcidas?

No Ensino Fundamental, na Rede Municipal de Vitória, ele foi identificado com altas habilidades e superdotação na área de matemática, mas sabemos que ser considerado “inteligente” não o isentava de passar por situações de racismo. Várias vezes as pessoas me param, ainda hoje na rua, perguntando porque eu não corto o cabelo dele, que ficaria mais bonito. Em um episódio no território da Reta da Penha, um senhor branco gritou: “ah, uma tesoura hein?”, eu olhei para ele e disse: “o senhor já ouviu falar sobre racismo”? E fui andando, ele não se conteve e berrou em uma rua cheia de pessoas. Luiz Antônio sempre gostou muito de comida, principalmente de feijão, nesse dia não quis almoçar e ficou

muito triste. Conversei com ele o quanto ele é lindo e o quanto o povo preto é guerreiro, mas infelizmente não nos enquadrámos no padrão de beleza dessa sociedade fascista, em que existem pessoas más, mas existem muitas pessoas boas e que existem pessoas brancas antirracistas. Ele disse: “mamãe, não quero cortar meu cabelo, eu gosto dele assim, bem alto!” Eu o abracei e disse: “sempre respeitarei você, meu filho amado, e me sinto honrada em ser sua mãe, ver como você ama nossa raça desde bebê, essa é a nossa identidade negra, sempre curtiu seu *black*, mesmo sendo xingado, sendo confundido com meninas ou sentindo que as pessoas te seguem na fila das lojas ou se negam entrar no mesmo elevador, , nunca me pediu para cortar o cabelo ou me perguntar porque não tem o cabelo liso . Isso que você passa no dia a dia não vai acabar, mas estaremos juntos para enfrentar o racismo, faremos isso por nós e, principalmente, pelas nossas ancestrais africanas e afro-brasileiras que sofreram, sangraram, foram chicoteadas, sempre nos honraram e são grandes referências na tecnologia, nas artes, na literatura e na matemática que você tanto ama e que surgiu na África, é nosso povo negro que lutou tanto para que hoje estivéssemos aqui, ocupando espaços/tempos de poder no conhecimento na escola e na universidade”. Pra mim é cruel ver que uma criança precisa viver e conviver com o racismo todos os dias e que não sei se algum dia vou ter o direito de pedir para ele descer do condomínio e simplesmente comprar seu biscoito preferido, sozinho, sem o meu coração está apertado com medo de ser abordado ou até preso pelo simples fato de ser uma criança negra que não abre mão de sua identidade.

Minha maior lição materna foi aprender na prática que não podemos ficar caladas, mediante as injustiças sociais e discriminação com nossos filhos e/ou filhas. Até hoje, diariamente, no elevador do meu prédio, na rua, no trabalho e na universidade, sinto como nossos corpos pretos (meu, dos meus filhos e filha), ocupam o “não lugar”. O que é possível fazer para não permitir que as crianças negras normatizem ou somatizem as dores que vivenciam? Por que sempre as pessoas negras aparecem nas imagens das desgraças do mundo e/ou de práticas de crimes como “o menor”, sem nome, sobrenome ou identidade? Essas situações vividas com meus dois filhos e uma filha provocaram em mim a reflexão que precisamos convidar/convocar as crianças, pessoas adultas, os policiais e todas as pessoas brancas para se juntarem a nós para combater o racismo, olhar para as pessoas pretas com outra referência, com dignidade e quem sabe admiração. Será que a formação seria um caminho? Será que a produção desta tese seria um caminho?

Sempre levei meus filhos nas marchas, assembleias e pautas do movimento negro, da juventude negra, de mulheres negras, dos movimentos da cultura negra que sempre me envolviam para militar. E nesses contextos, cresceram

refletindo sobre a importância do posicionamento político, participando dos movimentos sociais. Eles sempre me acompanhavam nas atividades e participavam das discussões sobre o racismo. No mesmo sentido, também o autocuidado como ato político, revolucionário.

Mediante minhas histórias e memórias, processos vividos e produzidos, além das inúmeras indagações, proponho-me a ressignificar o pensar e o agir, mobilizar-me junto aos diversos segmentos da sociedade. Há urgência de se avançar nas políticas públicas antirracistas para que as crianças negras tenham seus direitos à educação conquistados, respeitados e assegurados. Há que se fazer mais, superar os limites epistemológicos e políticos de certas abordagens científicas no campo da educação. E é esse caminhar que pretendo trilhar me dedicar a escrever uma tese, em uma atitude de insubordinação, problematizando o processo de escrita e produção teórica como um movimento vivo para vencer o racismo, as dores e as mortes. Afinal, essa história no doutorado se inicia com o luto do meu pai preto, senhor Joaquim Luiz da Silva, que tinha alimentação e hábitos de vida saudáveis, que com oitenta e três anos de idade veio a óbito (em uma única semana no hospital) pela epidemia de COVID-19, no ano 2020, em decorrência do racismo, da contaminação e ausências de políticas públicas sanitárias e um ano depois o desencarne de minha mãe, após três anos acamada, devido cinco derrames, diabetes e pressão alta. E assim, concordo com Evaristo (2014, s/p) “Escrever é uma maneira de sangrar, porque a vida é uma sangria desatada”, eu preciso escrever, ler e pesquisar para (sobre)vivências.

E é nessa sangria desatada que tenho me constituído enquanto uma mulher preta Doutoranda em Educação e ainda terei muito a dizer nos percursos que virão no decorrer de minhas caminhadas calejadas. Quantas obscuridades e negações de corpos pretos falantes e/ou silenciados pelo racismo acadêmico precisaremos na academia para que também uma nova/velha escrita contemple o falar, o escrever, o produzir e o publicar nos artigos, nos trabalhos de conclusão de curso, nas dissertações de mestrados e teses de doutorado, ou seja o sangrar de negros e negras? Quantas epistemologias silenciadoras precisarão sair de nossas universidades para que os gritos negros sejam ouvidos/escutados e considerados com sua crueza? É possível esse caminhar sem abrir mão dos princípios da cosmovisão africana, sem o adoecimento e ou desistência no meio ou no final do percurso? Será que as estudantes pretas conseguirão atender as exigências acadêmicas dos currículos, suas orientadoras e orientadores, em suas bancas de mestrado ou doutorado? Como um corpo preto precisa se manifestar em grupos de pesquisas quando os debates e discussões não o acolhem por pensar diferente ou não conseguir se conectar aos teóricos brancos propostos? Quais são as conexões teóricas que têm sido produzidas no campo epistemológico?

Há possibilidades de recriar e reinventar temas, métodos e questionar as normas ABNTzadas? Os Programas de pós-graduação têm sido tempo/espaço também de afetos nas relações etnicoraciais entre docentes e discentes? Não sei, não tenho respostas, o que sei é que há uma tese a nascer em minha carne e estou possibilitando-me a descobrir com esse grito que se chama **“UMA MULHER-FILHA-MÃE-PROFESSORA-DOUTORANDA PRETA: QUANDO A AUTOBIOGRAFIA ENCARNA UMA PESQUISA”** e reafirmo que a minha carne preta e o meu corpo feminino negro acadêmico não serão mais o mais barato do mercado acadêmico.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Sirlene e SILVA, Alexandra Lima da. O voo das graúnas: estudantes negras/os como intelectuais. **Rev. Bras. Hist. Educ.** [online]. v. 22 e221, p. 1-26, 2022. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2238-00942022000100017&lng=pt&nrm=iso>. Epub 01-Maio-2022. ISSN 2238-0094. <https://doi.org/10.4025/rbhe.v22.2022.e221>.
- GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educ. Pesqui.** [online], vol.29, n.01, p.167-182, 2003. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022003000100012&lng=pt&nrm=iso>. ISSN 1517-9702. Acesso em: 30 mai. 2023.
- PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu C. de; VICENTINI, Paula Perin. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 27, n. 01, p. 369-386, abr. 2011.
- SANTOS, Yuri Andrei Batista; TORGA, Vânia Lúcia Menezes. Autobiografia e (res)significação. **Bakhtiniana**, São Paulo, 15 (2), 119-144, abr./jun. 2020.
- SOUZA, Elizeu C. (Auto)biografia, histórias de vida e práticas de formação. *In*: NASCIMENTO, Antônio D; HETKOWSKI, Tânia M. (Orgs.). **Memória e formação de professores**. Salvador: EDUFBA, 2007. p. 59-74.
- VILELA DA SILVA OLIVEIRA, A. As potencialidades de mulheres negras na produção acadêmica. **Equatorial** – Revista do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, [S. l.], v. 7, n. 12, p. 23, 2020. DOI: 10.21680/2446-5674.2020v7n12ID18517. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/equatorial/article/view/18517>. Acesso em: 23 jun. 2023.

CAPÍTULO 10

O PROJETO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL E OS ASPECTOS ESTRUTURAIS NO MUNICÍPIO DE VITÓRIA (ES)

*Jéssica Santos Rangel*¹

*Pâmella Ingridy de Oliveira Gonçalves*²

*Julia Miranda Falcão*³

INTRODUÇÃO

O presente texto tem como proposta discutir os resultados obtidos a partir de uma investigação preliminar sobre o Projeto de Educação Integral na Educação Infantil e os aspectos estruturais no Município de Vitória (ES).

A análise documental realizada nos órgãos gestores de Educação Infantil no município de Vitória, permite deduzir a necessidade de humanização do espaço escolar voltado à implementação do Projeto de Educação Integral, o mesmo requer que os aspectos físicos da escola devem ser pensados cuidadosamente evitando improvisos e constantes adaptações na realização das atividades para as crianças que permanecem em carga horária estendida (ZANELA, 2013). Observa-se nesse caso, que os aspectos estruturais são preponderantes para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem das crianças acolhidas nos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI's) que oferecem essa proposta de ensino.

Esse novo modelo proposto para a Educação Infantil, ora em construção, justamente por ser recente, é ainda pouco investigado, conforme observado em pesquisas realizadas e publicadas em periódicos acadêmicos, revestindo-se de necessários aprofundamentos. A superficialidade percebida em alguns estudos pode ser atribuída ao fato de existir um foco maior por parte dos representantes legais numa proposta de currículo bem elaborada e uma formação continuada

1 Licenciada em Pedagogia pela Faculdade Brasileira – Multivix/Vitória (ES), graduanda em Letras-Libras pela UFES. E-mail: jessicasantosangel@gmail.com.

2 Licenciada em Pedagogia pela Faculdade Brasileira – Multivix/Vitória (ES). E-mail: pâmella.ingridy@hotmail.com.

3 Mestre em Educação Física (Universidade Federal do Espírito Santo); orientadora desta pesquisa. E-mail: julia.falcao@multivix.edu.br.

dos professores, partindo do pressuposto de que esses pilares, por si só, fazem a diferença no desenvolvimento da aprendizagem dos alunos e no aproveitamento dos espaços disponíveis nas instituições (COELHO, 2010).

Partindo desse cenário, este artigo propõe investigar a seguinte problemática: Quais os impactos dos aspectos estruturais nas práticas pedagógicas da Educação Integral na Educação Infantil no município de Vitória-ES?

Para o funcionamento eficaz das práticas pedagógicas de Educação Integral, a pesquisa sob a perspectiva do Programa Mais Educação⁴ na Educação Infantil, objetivou investigar os impactos dos aspectos estruturais sob o pedagógico e analisar os parâmetros atribuídos pelos documentos oficiais, neste caso: (1) Constituição Federal de 1988, (2) Estatuto Criança e do Adolescente, (3) Leis de Diretrizes e Bases da Educação e (3) Plano Nacional de Educação.

Com foco na estrutura física dentro dos padrões estabelecidos, a fim de garantir a segurança e uma Educação Integral de qualidade, o estudo se propõe especificamente: (1) Identificar as necessidades estruturais apontadas para a Educação Infantil, que atendam ao Projeto de Educação Integral; (2) Observar os cuidados que são tomados em relação aos espaços físicos destinados aos alunos da Educação Integral e verificar sua funcionalidade e finalidade; (3) Apontar as possíveis falhas e necessidades estruturais que eventualmente impactam no processo de ensino aprendizagem dos alunos envolvidos.

Essa pesquisa justifica-se pela necessidade de contribuir para as discussões da compreensão de possíveis falhas no processo de ensino aprendizagem causadas pela precariedade física, ou até mesmo, a falta de espaço destinado às crianças do Projeto de Educação Integral, na Educação Infantil e quais medidas serão implementadas para melhorar o tempo contraturno.

A Constituição Federal de 1988, aponta em três artigos referências à Educação Integral sendo eles: 205º, 206º e 227º, e que estabelece como dever do Estado a garantia de uma educação básica de qualidade (Brasil, MEC, 2006, p. 10). Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) promulgado em 1990, que também reforça a Educação Integral nos artigos 53º e 59º, mostrando a importância de aprender além do âmbito da escola; Leis de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) aprovada em 1996, em sua composição, os artigos 34º e 87º dizem respeito à educação integral; Plano do Desenvolvimento da Educação (PDE) aprovado em 2007, que tem como objetivo melhorar todas as etapas da educação básica no Brasil; Plano Nacional de Educação (I) – Lei 10.172/2001 e o Plano Nacional de Educação (II) – PNE, trazem um avanço para a Educação Integral, tornando essa

4 O Programa Mais Educação, criado pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10, constitui-se como estratégia do Ministério da Educação para indução da construção da agenda de educação integral nas redes estaduais e municipais de ensino que amplia a jornada escolar nas escolas públicas, para no mínimo 7 horas diárias.

modalidade da educação uma meta a ser atingida em todo o país. Ainda dentro dessas políticas públicas instauradas surge o Programa Mais Educação que incentiva a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da Educação Integral (Centro de Referências em Educação).

Essas políticas públicas visam promover não só uma educação básica de qualidade através da implementação de um plano político e pedagógico específico para atender a demanda do novo programa de Educação Integral (TITTON, 2015), como também, a garantia de acesso ao ensino; a valorização dos profissionais de educação por meio de uma formação continuada e a qualidade da infraestrutura escolar determinada pela legislação com critérios básicos para o desenvolvimento das atividades propostas pelo programa (BRASIL, 2006).

Espera-se a partir deste artigo que se obtenha melhor entendimento do contexto abordado e que o resultado e recomendações deste trabalho venham a propiciar melhorias significativas na qualidade da Educação Integral na Educação Infantil, no que se refere aos aspectos estruturais.

METODOLOGIA

O artigo tem como plano de fundo os resultados obtidos através de uma investigação utilizando-se do modelo qualitativo para análise dos resultados. De acordo com Gil (1999), pesquisas dessa natureza permitem maior aproximação do elemento em estudo; possibilitam a interação entre ambos e se preocupam mais com o processo do que com o produto. Partindo dessa perspectiva, foi realizado um planejamento cuidadoso e uma análise detalhada dos fatos para que não houvesse equívocos nos registros, sendo preciso interagir de forma direta com o contexto estudado, recorrendo-se ao modelo exploratório descritivo.

Esta metodologia permitiu às pesquisadoras realizar maior parte do trabalho de forma presencial, relatando com afinco os fatos observados e apontando os impactos dos aspectos estruturais no processo de ensino aprendizagem das crianças atendidas pelo programa Educação Integral, e possibilitando uma experiência direta com a situação de estudo (GIL, 1999).

Os métodos utilizados para coleta de dados foram: observação passiva e entrevista semi-estruturada. Para Marconi e Lakatos (2003, p. 193), a observação passiva é onde o pesquisador “presencia o fato, mas não participa dele; (...) não quer dizer que a observação não seja consciente, dirigida, ordenada para um fim determinado”. Porém, o pesquisador não interfere no observado.

Já a entrevista semi-estruturada, é um conjunto de perguntas realizadas de forma aleatória com base em alguns questionamentos, podendo surgir novas perguntas durante a entrevista, permitindo que o entrevistado fale livremente (TRIVIÑOS, 1987). Conforme apresenta Gil (1999, p. 109), “entrevista é uma

das técnicas de coleta de dados mais utilizadas nas pesquisas sociais [...] é bastante adequada para a obtenção de informações acerca do que as pessoas sabem, crêem, esperam e desejam, assim como suas razões para cada resposta”.

A pesquisa foi desenvolvida num Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) da rede de ensino pública do município de Vitória (ES), localizado num bairro da ilha, durante os meses de maio e junho de 2017. Os profissionais participantes foram convidados para a pesquisa em função de sua participação como professores e funcionários parceiros no processo de estágio e atuantes diretos na turma de Educação Integral. A turma participante da pesquisa foi o Grupo do Integral no turno Matutino, formada por 19 alunos de ambos os sexos, com uma média entre 03 e 04 anos de idade.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A história da Educação Infantil no Brasil surgiu no início do século XIX e, ao longo de muitos anos, o cuidado e a educação de crianças de 0 a 6 anos era tarefa de responsabilidade familiar. No entanto, com o passar do tempo, nasce a ideia de “jardins de-infância” destinados às crianças da classe alta, e iniciam-se nas periferias espaços comunitários que abrigavam crianças em situação desfavorável a fim de compensar a responsabilidade da família, conferindo somente a função de caridade (BRASIL, 2006).

Durante um longo período essa concepção de escola assistencialista e compensatória ficou enraizada, e, somente muito recente passou a ser analisada a importância de se promover uma Educação Infantil de qualidade, particularmente, através da Constituição Federal de 1988, que estabelece como dever do Estado por meio dos municípios, garantir a Educação Infantil, com acesso para todas as crianças de 0 a 6 anos a creches e pré-escolas, deixando de ser instituição de caridade e passando a se constituir em obrigação do Estado e direito da criança. O Artigo 205 da Constituição determina o seguinte: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

A Educação Infantil, sendo a primeira etapa da Educação Básica, necessitou de diversos encaminhamentos e lutar para que fosse assegurada a qualidade na educação, de modo especial, por meio das diretrizes do Plano Nacional de Educação. Este documento teve por objetivo “estabelecer parâmetros de qualidade dos serviços de Educação Infantil, como referência para a supervisão, o controle e a avaliação, e como instrumento para a adoção das medidas de melhoria da qualidade” (Brasil, 2001, cap. II, item 19). A partir de então, surgiram novos documentos, nesse mesmo sentido, como os Parâmetros Nacionais de infra-estrutura

para instituições de Educação Infantil (MEC, SEB, 2006) e Parâmetros Básicos de infra-estrutura para instituições de Educação Infantil (MEC, SEB, 2005). Que contém diretrizes, objetivos, metas e estratégias para a área e apresenta alguns parâmetros básicos de infraestrutura para as instituições de Educação Infantil. Os apontamentos feitos nos documentos são facultativos, cabendo a cada instituição adequá-la, de acordo com as características de sua comunidade (BRASIL, 2006).

A Educação Infantil foi o ponto de partida para promoção de novos programas de políticas públicas denominadas de Escola de Tempo Integral, que nascem com novas responsabilidades educacionais e estendem sua atenção para a área da “proteção social” transformando-se num novo modelo assistencialista, visando somente em acolher as crianças em carga horária estendida (COELHO, 2009) a fim de compensar as deficiências da família e da sociedade. O projeto de Educação Integral que surge através do Programa Mais Educação com uma proposta voltada para o desenvolvimento integral da criança através da ampliação da jornada escolar, é sustentado por Moll (2009, p. 36) como:

[...] a ampliação da jornada, na perspectiva da educação integral, auxilia as instituições educacionais a repensar suas práticas e procedimentos, a construir novas organizações curriculares voltadas para concepções de aprendizagens como um conjunto de práticas e significados multirreferenciados, interrelacionais e contextualizados, nos quais a ação educativa tenha como meta tentar compreender e modificar situações concretas do mundo.

Com o manifesto dos pioneiros, as primeiras experiências de Escola de Tempo Integral surgiram no Brasil a partir da iniciativa de Anísio Teixeira, com a implementação da “Escola Parque”, e de Darcy Ribeiro, com o “Centro Integrado de Educação Pública” (CIESP). A proposta de Anísio Teixeira para a Educação Integral foi o projeto educacional, que teve início através do Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR) e tinha como princípio alternar atividades intelectuais com atividades práticas, como artes aplicadas, indústrias e plásticas, além de jogos, recreação, ginástica, teatro, música e dança, distribuídas ao longo de todo dia (GADOTTI, 2009).

A Educação Integral surgiu para suprir algumas desigualdades existentes em torno da educação brasileira. Gadotti (2009) afirma que o referido tema, mesmo que atual, já era uma preocupação antiga perpassando o pensamento de filósofos como Aristóteles, para quem a educação integral desabrochava todas as potencialidades humanas, e Marx, que a considerava como uma “educação omnilateral”, bem como o pensamento de pedagogos como Édouard Claparède (1873-1940), Jean Piaget (1896-1966) e Célestin Freinet (1896-1966) que afirmaram que Educação Integral tinha que ser ao longo da vida. Mais próximo de nós destaca-se o pensamento de Paulo Freire ao propor uma educação libertadora de cunho popular.

Diante de tamanha importância para a vida escolar e social, o Projeto de Educação Integral foi levado para o Plano Nacional de Educação (PNE) – Lei 13.005/2014 em sua meta 6, tendo por objetivo que as crianças permanecessem nos centros de educação infantil o tempo necessário para eliminar mais rapidamente o analfabetismo e elevar gradualmente a escolaridade da população brasileira (BRASIL, 2014). No entanto, para alcançar os objetivos propostos pelo PNE, era preciso uma adequação do currículo escolar voltado para a transdisciplinaridade e integralidade do ensino de forma que não sobrecarregasse o professor, e possibilitasse uma formação sólida e contínua, a fim de que aprendesse a trabalhar por tempo prolongado de maneira diferenciada (GADOTTI, 2009). Ainda do ponto de vista da Educação Integral, Fernando Azevedo (1884-1974) defendeu o programa como “direito biológico” de cada indivíduo e dever do Estado de garanti-lo:

[...] do direito de cada indivíduo à sua educação integral, decorre logicamente para o Estado que o reconhece e o proclama, o dever de considerar a educação, na variedade de seus graus e manifestações, como uma função social e eminentemente pública, que ele é chamado a realizar, com a cooperação de todas as instituições sociais [...]. Assentado o princípio do direito biológico de cada indivíduo à sua educação integral, cabe evidentemente ao Estado a organização dos meios de o tornar efetivo (AZEVEDO, 1932, p. 45).

No município de Vitória (ES) foi adotado, em 2005, o programa de Educação de Tempo Integral, que contemplava as crianças em risco social. Acerca dessa questão realidade ressalta Gadotti (2013, p. 68):

O programa “Educação em tempo integral” da Prefeitura de Vitória (ES), iniciado em 2005, oferece aos alunos do ensino infantil e fundamental, em situação de risco pessoal e social, assistência integral por meio de um conjunto de políticas sociais integradas e articuladas pelo poder público municipal. Esse programa oferece acesso a bens culturais diversos como teatro, música, dança, cinema, esporte, literatura, educação ambiental e educação para o trabalho.

Embora não seja apenas esse o objetivo da Educação Integral, pois esta modalidade de ensino deveria ultrapassar os muros da escola, Gadotti (2009, p. 22) afirma que a educação “se dá em tempo integral, na escola, na família, na rua, em todos os turnos, da manhã, de tarde, de noite, no cotidiano de todas as nossas experiências e vivências”. O autor chama atenção, portanto, para o fato de que vivemos numa sociedade que pode educar os mais novos, os recém-chegados. Todavia, os espaços institucionais têm uma tarefa específica acerca dessa educabilidade.

Diante de tais discussões estabelecidas, a reflexão sobre o projeto de

Educação Integral na Educação Infantil e suas questões estruturais tem como base favorecer diferentes tipos de interações, ampliando os diferentes olhares sobre o espaço físico escolar e sua utilização. Em 2006, o Ministério da Educação e a Secretaria de Educação Básica, nos *Parâmetros Básicos de Infra-estrutura para Instituições de Educação Infantil*, já mencionava que o ambiente escolar deve ser: “[...] promotor de aventuras, descobertas, criatividade, desafios, aprendizagem e que facilite a interação criança-criança, criança-adulto e deles com o meio ambiente. O espaço lúdico infantil deve ser dinâmico, vivo, ‘brincável’, explorável, transformável e acessível a todos” (MEC, SEB, 2006, p 8).

É possível deduzir que um dos desafios do Projeto de Educação integral no Município de Vitória seja a organização das questões estruturais. Isso porque o espaço físico é fundamental para que a proposta possa proporcionar aos alunos um bem-estar adequado e uma educação de qualidade.

DESCRIÇÃO ACERCA DOS USOS DOS ESPAÇOS FÍSICOS NA EDUCAÇÃO INTEGRAL, NO CMEI INVESTIGADO

Sobre o CMEI investigado

A instituição investigada atendia, em 2017, cerca de 267 crianças de classe média baixa de bairros marcados por intensas questões de violência, problemas de moradia, falta de acesso a serviços e instituições de apoio social, proximidade com conflitos territoriais de tráfico de drogas. Eram oito turmas no matutino e oito turmas no vespertino. Desse total, 19 crianças foram atendidas no período integral.

A instituição, com mais de 40 anos de existência, surgiu de iniciativa popular e foi, posteriormente, assumida pelo Município, contudo o imóvel utilizado permanecia sendo de propriedade privada e cedido à Prefeitura de Vitória. A Secretaria Municipal de Educação, da Prefeitura Municipal de Vitória (SEME/PMV) renovava o contrato de 5 em 5 anos, mas, a última renovação do convênio entre a Prefeitura aconteceu somente em 2009, ou seja, 08 anos antes da pesquisa realizada. A manutenção, custeio e funcionamento do espaço enquanto unidade da Educação Infantil era de atribuição exclusiva da Secretaria Municipal de Educação.

As reformas ou melhorias que se tentava fazer na estrutura do CMEI eram meros paliativos para que houvesse certa funcionalidade, pois não existia interesse por parte da Município em reformas de grande porte em reformar um imóvel de instituição privada. De outra parte, o proprietário também demonstrava desinteresse nas reformas, principalmente no que se referia ao exterior do CMEI, pois isso poderia acarretar uma descaracterização do imóvel, trazendo grandes transtornos já que tratava-se de outra instituição pública de cunho religioso.

O CMEI possuía 3 andares. No 1ª andar continha: 2 salas do grupo 3; 1 sala destinada à turma do “Integral”; almoxarifado; pátio; e 4 banheiros para as crianças. No 2º andar: secretaria; sala de planejamento; 2 refeitórios; cozinha; dispensa; sala de vídeo; sala de pedagogos; sala da diretora; sala dos professores; 4 banheiros para uso dos funcionários; quadra esportiva; estacionamento; e sala de materiais didáticos. No 3º andar: sala de fantasias; sala de Arte; biblioteca; 4 banheiros para os grupos 4, 5 e 6 e mais 5 salas de aula.

O Projeto Pedagógico de Educação Integral foi instaurado no CMEI pesquisado em 2014, conforme relato da Professora Margarida regente na época. Anteriormente, a Professora Margarida atuava como diretora desse centro. Ela afirma nunca ter feito formação específica para aquela nova proposta de Educação Integral, no entanto, tinha grande compreensão acerca da temática e o demonstrava ao expor seu ponto de vista sobre como deveria ser o projeto nas instituições: “Para mim, o Integral deveria ser um ensino mais sistematizado em um horário e no segundo horário a prefeitura ou órgão de instituição deveria fornecer para as crianças: natação e aulas mais dinâmicas fora da sala de aula” (PROFESSORA MARGARIDA).

Durante a investigação, foi observado que não há na instituição nenhum documento que regularize e norteie as práticas da Educação Integral. Porém, a Prefeitura de Vitória apontava alguns parâmetros básicos para o funcionamento do projeto com objetivos, metas e estratégias a fim de resgatar a autoestima do aluno e intensificar o processo ensino-aprendizagem. Contudo, essas diretrizes eram facultativas, e cabia a cada gestão escolar adaptá-las de acordo com as necessidades de sua comunidade. No início, eram apenas 5 vagas para o período integral, depois de 3 anos, o número foi aumentado e atendia 19 crianças com vulnerabilidade social, conforme destaca a Assistente Rosa: “As crianças que frequentam são características de famílias de pais negligentes, carentes e são crianças de risco social”.

A Assistente Rosa ainda questiona em sua entrevista que, apesar da Prefeitura de Vitória promover toda uma propaganda acerca da Educação Integral, o ofertado estava longe de garantir a qualidade daquela proposta, pois, não eram disponibilizados os recursos básicos para atender as necessidades das crianças. Assim nos dizia: “Colchão, lençol, travesseiro foram conquistados através da Diretora que comprou, e demais materiais foram doações. A Prefeitura não disponibiliza esses materiais”. Em sua fala Rosa menciona que alguns objetos de uso pessoal foram adquiridos através de doações dos funcionários: “Na hora do banho, as crianças não tinham toalhas; a escola teve que pedir aos funcionários”. Nota-se o quanto se improvisava na prática, apesar de uma proposição bastante elaborada teoricamente e, amplamente, divulgada.

Sobre a Proposta Pedagógica para a Educação Integral

Foi questionado as entrevistadas a respeito do Projeto Político Pedagógico voltado para a Educação Integral, a Professora Margarida e a Assistente Rosa relataram haver uma única proposta para as turmas do integral e para as turmas regulares e que era válida por 01 ano. No ano de 2017, o projeto institucional tratava do “Espírito Santo” e tinha como principal objetivo fomentar, resgatar e estimular as crianças para o encantamento e reflexão sobre o estado: “Contemplem as diferentes regiões com suas riquezas naturais, culturais, turísticas, as raízes, o relevo, o clima, a zona rural, a cidade, as praias, rios e montanhas” (PROJETO INSTITUCIONAL).

Embora existisse um projeto, os profissionais informaram que havia alguns obstáculos que dificultavam sua realização, pois, a turma do integral acabava fazendo a mesma atividade nos dois turnos, o que tornava o período no centro cansativo e desmotivava as crianças. Apesar de tentarem desenvolver um trabalho de qualidade, a Assistente Rosa menciona que ficavam sem o devido suporte para promoção de uma aula diferenciada: “Tudo fica restrito à própria condição que a Secretaria nos proporciona. E à máquina pública” (ASSISTENTE ROSA).

Sobretudo, a Professora Margarida criticava o projeto institucional:

Tem que ser diferenciado, não pode ser a mesma coisa, por isso que sou contra o projeto institucional que está se fazendo dentro da sala de aula normais e regulares. E também estar com obrigação de levar para turma de educação de tempo integral. Devemos ter outra proposta e não ficar preso a esse negócio.

A professora Tulipa, de Arte, destacava o desafio para se trabalhar com a Educação Integral: “Um dos maiores desafios é tentar oferecer algo diferenciado para o integral onde tudo é o mesmo [...] é ter que inovar, trazer algo diferente usando o mesmo espaço e materiais”.

A preocupação com a turma de Educação Integral era muito maior, e apesar de muitas limitações, as profissionais se esforçavam para fazer um trabalho condizente com a proposta “integral”: “Por mais que seja acolhedor, por mais que seja gostoso, por mais que o tratamento seja legal eles não estão em casa, eles têm hora para isso e aquilo ‘são 10 horas’ não é uma rotina fácil. E para idade deles é muita responsabilidade!. É por isso que tentamos fazer o mais leve possível” (PROFESSORA MARGARIDA).

Sobre o impacto dos aspectos estruturais nas práticas pedagógicas da Educação Integral

Durante a pesquisa de campo, foi possível averiguar que a estrutura física do centro de educação não se adequava aos padrões estabelecidos pelo MEC em

seus documentos oficiais. A Assistente Rosa criticava a estrutura: “A unidade possui três andares com muitas escadas e corredores estreitos, o que dificulta a locomoção das crianças em suas atividades diárias [...] não possui espaços físicos adequados nem para as turmas regulares, muito menos para uma educação de tempo integral. As crianças passam a maior parte do tempo na sala de aula”.

A falta de uma estrutura física adequada interferia no planejamento e nas atividades destinadas à turma de Educação Integral, pois não havia muito o que se fazer para dinamizar as atividades. As crianças tinham pouco ou nenhum atrativo para frequentar aquela modalidade. Porém, a Assistente Rosa ressalta de que forma preocupava-se em superar os desafios em torno dos aspectos estruturais:

Apesar de todos os desafios estruturais que encontramos, temos uma sala de arte, biblioteca e uma sala de fantasias com muita diversidade de material, mesmo o acesso para essas salas sendo ruim, considerando o número de escadas que temos que subir e descer todos os dias. O planejamento leva sim em consideração esses espaços e procuramos explorar ao máximo esses espaços. Isso enriquece as aulas e proporciona um melhor aprendizado, fazendo com que as crianças tenham um melhor aproveitamento utilizando materiais disponíveis.

Embora o CMEI possua uma estrutura inadequada para a prática da Educação Integral, perante o estabelecido em suas regulamentações, a Professora Margarida ainda aponta a seguinte fala: “Quando vemos onde nossas crianças moram, o CMEI é um palácio [...] Não é o ideal, mas é o que a gente tem!”

Essa professora ainda declara porque é sempre a favor das saídas em atividades externas. “Essas crianças não têm essas vivências de sair com a família. Tudo para elas é coisa nova. Então eu penso que deveria ser mais dinâmica, mais feliz” (PROFESSORA MARGARIDA).

Durante a entrevista, foi ressaltada pela professora Margarida as condições das praças e parques que não são planejadas pela Prefeitura para a Educação Infantil, a fim de que esses espaços possam ser aproveitados pela escola. Ela dizia:

As coisas que a prefeitura nos oferece elas não são adaptadas para Educação Infantil, essas são as nossas dificuldades em relação à saída. Levamos as crianças no passeio na Pedra da Cebola e os balanços não eram adaptados para faixa etária delas. Isso para nós dificulta muito, pois se houvesse uma proposta de integral deveria que partisse de quem propõe, para a sociedade já começar a planejar alguma coisa pra criança (PROFESSORA MARGARIDA).

Nessa mesma perspectiva, associando a fala da Professora Margarida com o pensamento de Gadotti (2013), destaca-se que em relação ao aproveitamento dos espaços não escolares, a Educação Integral não é apenas um aprendizado adquirido na escola, mas pode ser vivenciado em todos os espaços disponíveis

na cidade. Por essa razão, a “cidade que educa” necessita também ter uma estrutura adequada para que as crianças possam usufruir sem medo dos espaços disponíveis. Para isso, os governantes precisam reavaliar as condições dos parques, das praças e outros equipamentos que podem ser utilizados.

A Professora Margarida pauta em sua fala que apesar das condições físicas inadequadas, a instituição se dispõe a atender essa modalidade por levar em consideração a posição social das famílias que são atendidas: “Na verdade, essa comunidade é muito carente, senão, era para nós dizermos que não temos condições de recebermos a turma do integral por conta dessa estrutura física” (PROFESSORA MARGARIDA).

Contudo, a partir da avaliação dos resultados adquiridos através das entrevistas e durante a pesquisa realizada na unidade escolar, buscou-se conhecer a rotina e como os espaços disponíveis do CMEI eram aproveitados para a crianças da Educação Integral, e, foi possível observar que aquela unidade possuía diversos pavimentos e o seu acesso, por meio de escadas, dificultava a prática de algumas atividades. Os professores relataram também alguns desafios na realização de suas propostas pedagógicas, e que precisavam exercer um trabalho mais atento e delicado para esse projeto que estendia a carga horária da criança para 10 horas diárias, promovesse uma educação de qualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo expõe os conceitos de Educação Infantil e Educação Integral no que tange às questões estruturais e os seus impactos na prática pedagógica. A partir de uma análise documental realizada nos órgãos gestores de Educação Infantil de Vitória, que regulamentam seus parâmetros básicos de infraestrutura, pôde-se concluir que os espaços que são destinados à prática da Educação Integral na Educação Infantil, no caso do CMEI investigado, não atendiam as diretrizes que regem os documentos oficiais. Tal discussão permite apontar a necessidade de humanização do espaço escolar voltado à implementação dessa modalidade de ensino. A mesma requer que os espaços físicos da escola deveriam ser pensados cuidadosamente evitando improvisos e constantes adaptações na realização das atividades para as crianças na Educação Integral.

A partir do entendimento, já apontado pelo estudo, de que a Educação Integral deve formar o ser humano por completo e que todos os integrantes da sociedade fazem parte deste processo, é necessário que haja outros investimentos por partes dos órgãos públicos para que esta modalidade atenda às necessidades dos alunos e promova uma educação de qualidade socialmente referenciada.

A partir do levantamento dos dados adquiridos por meio da pesquisa realizada na unidade escolar, buscou-se conhecer a rotina e como os espaços

disponíveis do CMEI eram aproveitados para a crianças da Educação Integral. O CMEI em questão não apresentava espaços adequados para a oferta de uma jornada tão ampliada para crianças tão pequenas. Problematisa-se aqui o quanto o espaço, a infraestrutura da instituição afetava diretamente no que era ofertado para as crianças enquanto espaço favorável a aprendizados.

Se, por um lado, a oferta daquela modalidade naquela unidade sanava as necessidades de algumas famílias que não tinham com quem deixar as crianças pequenas para trabalhar; por outro, é questionável que tais crianças ficassem tanto tempo dentro de um mesmo espaço sem ter atividades diferenciadas que propiciassem uma interação melhor entre pares e também com os adultos. Além disso, questiona-se como a estrutura de uma instituição privada foi assumida pelo Município por tão longo período sem que houvesse um movimento para construção de um espaço adequado que na sua elaboração contemplasse a possibilidade de uma jornada ampliada.

Como visto, a proposta de ampliar a jornada de crianças em ambientes coletivos carece também de uma proposta pedagógica condizente. Não é suficiente que o mesmo projeto pedagógico proposto para crianças que permanecem por meio período seja repetido à exaustão com aquelas que ficam todo o dia no CMEI. Uma proposta pensada para crianças precisa partir do pressuposto dos direitos desse grupo e de suas características, evitando que se façam também improvisos pedagógicos, sem o devido arcabouço teórico orientador da prática.

Espera-se que a partir dessa pesquisa, e que, por meio dos resultados apresentados, possam surgir novas discussões sobre as questões estruturais da Educação Integral na Educação infantil, e maior investimento no projeto a fim de que supram todas as suas necessidades e uma preocupação voltada para uma formação específica e de qualidade para os profissionais que atuam nessa área. Espera-se também que ocorram melhorias nos espaços escolares e que as futuras construções estejam de acordo com o que é estabelecido pelos parâmetros básicos de infra-estrutura de modo que possa propiciar uma verdadeira Educação Integral.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, FERNANDO DE *et al.* **A Reconstrução Educacional do Brasil:** ao povo e ao governo. Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. São Paulo: Nacional, 1932.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Básicos da Infra-estrutura para instituições de Educação Infantil.** Brasília: MEC, SEB, 2006. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/miolo_infraestr.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2017.

____. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil.** Brasília:

MEC/Secretaria de Educação Básica. v.1. 2006. Disponível em: ><http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol1.pdf>.< Acesso em: 20 mai. 2017.

_____. Referência Curricular Nacional Para a Educação Infantil: Introdução Volume 1. Brasília 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf> Acesso em: 15 mai. 2017.

COELHO, Lígia M. C. DA C.; MARQUES Luciana P.; BRANCO, Verônica. Políticas públicas municipais de educação integral e(m) tempo ampliado: quando a escola faz a diferença. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 83, p. 355-378, abr./jun. 2014. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ensaio/a/kTMt8C9DQwL9cTzr7BGqkVD/?format=pdf>>. Acesso em: 02 abr. 2017.

GADOTTI, MOACIR. **Educação Integral no Brasil**: inovações em processo. São Paulo, 2013.

GIL, Antonio C. Métodos e técnicas de pesquisa social. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

MARCONI, Marina A; LAKATOS, Eva M. **Fundamentos de metodologia científica**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

TITTON, Maria B.; PACHECO, Suzana M. Diálogos possíveis à construção de projeto político e pedagógico na perspectiva contemporânea da educação integral. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.31, n. 04, p. 135-153, out./dez. 2015. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/edur/a/c6K7FfFYF88X-pZq38HknpGf/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 01 abr. 2017.

UNDIME; UNESCO; Associação Cidade Escola Aprendiz. Centro de Referência em Educação Integral. Na prática. Disponível em: <<http://educacaoinTEGRAL.org.br/na-pratica/marcos-legais/>>. Acesso em: 16 abr. 2017.

VITÓRIA, Prefeitura Municipal de. **Educação Infantil**: um outro olhar. 2006. Disponível em: <http://www.vitoria.es.gov.br/arquivos/20100218_educacao_infantil_doc.pdf> Acesso em: 04 abr. 2017.

_____. **A Educação Infantil**: o que é o programa. 2014. Disponível em: <http://www.vitoria.es.gov.br/cidadao/educacaoinfantil#a_oqueoeprograma> Acesso em: 21 de junho de 2017.

CAPÍTULO 11

DIANTE DOS OLHOS, DAS MÃOS, DOS PÉS E DO CORAÇÃO: A JORNADA AMPLIADA NA REDE MUNICIPAL DE VITÓRIA-ES SOB A PERSPECTIVA DE RUBEM ALVES¹

Juliana Pimentel Santos²

1. INTRODUÇÃO OU UMA PLACA À BEIRA DA ESTRADA

Para que meu interlocutor não se pegue completamente confuso diante do terreno que está prestes a explorar, é preciso sinalizar o caminho que percorreremos aqui...

Os estudiosos do pensamento de Rubem Alves dividem sua produção em três fases, sendo a última, e aqui a mais explorada, denominada de “poético-pedagógica”. Nesta fase, Rubem Alves “escreve como quem deseja, ao mesmo tempo, divertir, cativar e mostrar segredos, apontar direções onde se possa ver a beleza e a suavidade das coisas, do mundo, da vida” (BRASIL, 2013, p. 117).

Antes disso, suas produções já tiveram caráter acadêmico e filosófico, mas é quando faz da educação o tema principal de suas variações que Rubem Alves assume uma linguagem que, em muito, se distancia da cientificidade a qual estamos acostumados nos redutos acadêmicos. Portanto, por uma dupla questão de coerência, as linhas abaixo caminham com alguma transgressão “científica” ao assumir um tom mais pessoal. Primeiro, é uma questão de coerência em relação ao próprio estilo do Rubem, já que deriva dele as asserções que iluminaram ou, quem sabe, melhor obscureceram, os pensamentos presentes aqui. Não seria condizente ou harmonioso com sua linguagem o labor de dissecá-lo e examiná-lo sobre uma mesa fria de anatomia, propondo um texto que não revelasse os matizes que a vida se nos permite contemplar. Como dito por Dildo Pereira Brasil em seu doutoramento, “não combina com o estilo de Rubem Alves, nem

1 Este texto é um recorte do Trabalho de Conclusão de Curso orientado pelo prof. José Raimundo Rodrigues e apresentado à Faculdade Brasileira - MULTIVIX.

2 Bacharel em Teologia pela Faculdade Unida de Vitória, licenciada em Pedagogia – Faculdade Brasileira – MULTIVIX, professora da Educação Infantil no município de Vitória – ES. E-mail: julianapimentel25@gmail.com.

com sua maneira de pensar e relacionar-se com o mundo, com a sociedade, com o homem e, menos ainda, com a sua concepção de educação, a tarefa de construir uma proposta educativa formal” (2013, p. 122). Se não cabe construir uma proposta formal, está aqui, no ato de assumir uma narrativa sem a marca da impessoalidade, tão exigida nos meios científicos, uma modesta assimilação da desconstrução realizada por Rubem Alves.

Depois, é novamente uma questão de coerência, pela desconfiança que Rubem nutre pelo “anti-humanismo metodológico” (ALVES, 1980, p. 16) instaurado na ciência, o qual desconsidera toda interioridade, exigindo sempre que o pesquisador se afaste de seu objeto de pesquisa e não assuma sua fala. Essa nossa retirada do discurso, “significa, praticamente, que ele é vazio de significação humana” [uma vez que] “quem fala é um sujeito universal, abstrato: observa-se, nota-se, constata-se, conclui-se” (ALVES, 1980, p.23). Aqui, de outro modo, o corpo da pesquisadora e dos sujeitos participantes da pesquisa foram igualmente considerados. Levando em conta que as idéias de Rubem Alves são ainda muito pertinentes a este tempo, recorde-se, então, que “honrar um pensador não é elogiá-lo, nem mesmo interpretá-lo, mas discutir sua obra, mantendo-o, dessa forma, vivo, e demonstrando, em ato, que ele desafia o tempo e mantém sua relevância” (CASTORIADIS apud ARANHA; MARTINS, 1993, p. 21)

O risco desta proposta é assumido por entender que a educação necessita que empreendamos iniciativas que questionem o lugar comum do que se tem feito. Aqui, essa iniciativa é assumida com a humildade própria do lugar onde ainda me encontro: aprendiz, a quem ainda falta muito caminho a se caminhar, mas que me disponho a percorrer trilhas educacionais quando as estradas já aplainadas e asfaltadas não favoreçam uma educação integral.

A presente pesquisa representa um momento de reflexão sobre os caminhos tomados numa investida de Educação Integral, dentro de uma unidade escolar da cidade de Vitória. As dimensões necessárias para deflagrar essa reflexão foram proporcionadas através de uma pesquisa etnográfica, com o propósito de experimentar de forma concreta um pouco do que profissionais e alunos vivenciavam numa Educação Integral em Jornada Ampliada. É a partir desse olhar, imerso na realidade, que se deram as condições para se confrontar o visto com o proposto; além de verificar qual espaço haveria para as proposições de Rubem Alves, uma vez que seu discurso se mostra relevante e nos coloca inquietos diante dos fazeres e estratégias adotadas na educação.

Desde o ano de 2008, por meio da Portaria Normativa Interministerial nº 17 de 2007 do MEC e seu programa Mais Educação, o Brasil lida com a implementação de mais uma política educacional. Trata-se da ampliação da jornada escolar, medida estratégica que, segundo o governo, permite que os sujeitos que

acessam tal serviço tenham uma educação integral. A idéia, era de que, além do currículo, tal qual está posto, os estudantes tivessem uma formação maior em outros campos de saber, como por exemplo, artes, cultura, esportes e etc, favorecendo assim o acesso a uma educação significativa e de qualidade, que desenvolvesse as várias dimensões humanas: cognitiva, psicomotora, sócio-afetiva, estética e ética.

Nesse sentido, os pressupostos teóricos oficiais parecem convergir com o pensamento do professor e escritor Rubem Alves, que defendia que numa educação que se pretende integral o sujeito deve ser considerado no seu todo. Educa-se, ou deve educar-se, levando em consideração não apenas o intelecto dos aprendentes, mas a completude e complexidade do que o ser humano é. Também nos convida a perceber a educação como um momento de prazer, onde todos os envolvidos estejam inteiros nesse processo.

2. CONHECENDO O TEMPO INTEGRAL EM VITÓRIA-ES

Perto das oito horas da manhã, caminho em direção a uma sala onde um grupo barulhento de crianças se espalha pelo ambiente em brincadeiras. Tão variadas quanto suas ocupações brincantes, são suas idades. Porém, as crianças, entre 6 e 13 anos, possuem mais em comum do que aparentam. Além de suas incríveis capacidades de produzir ruídos sonoros, possuem olhos e posturas que revelam um pouco de suas histórias, convidando a um olhar mais sensível e observador (Diário de Campo, 2016).

Em Vitória, existiam, à época da pesquisa, 82 unidades de ensino caminhando na tendência nacional da ampliação da jornada escolar (VITÓRIA, 2010) – e a cena descrita acima se desenrola em uma delas, antes do início das atividades da manhã. Sustentado, primariamente, pela meta 6 do Plano Nacional de Educação – PNE, e em articulação com entidades civis e governamentais, é neste espaço de tempo que as crianças e educadores envolvidos exploram fazeres diferentes dos explorados no turno regular.

Cabe já de início, pontuar aqui duas diferenciações: em apenas 3 destas 82 unidades de ensino de Vitória a jornada ampliada é abrangente a todos os alunos matriculados. Em todas as outras, as vagas são restritas a um determinado grupo, selecionado por intermédio de instituições assistenciais como o CRAS, que priorizavam o atendimento para crianças que preenchessem os requisitos estabelecidos pela Portaria 006/2016 da Secretaria Municipal de Educação de Vitória-ES.

A outra diferenciação é em relação às particularidades, já muito discutidas, entre os termos Educação em Tempo Integral e Educação Integral, mas que ainda se confundem. A primeira se refere à quantidade de tempo que se passa em atividades educativas, somando o ensino regular com o contraturno, e a segunda apregoa uma educação que se propõe a contemplar a inteireza dos sujeitos educativos. Entretanto, há este entendimento difuso nos meios em que

se discutem tais diferenças: a Educação em Tempo Integral pretende ser uma forma de oferecer uma Educação Integral aos seus sujeitos. Acredita-se que a disposição de mais tempo/espaço é capaz de proporcionar mais condições para se efetivar uma educação plena dos sujeitos, ou seja, uma Educação Integral.

A compreensão desta última,

(...) se caracteriza pela ideia de uma formação “mais completa possível” para o ser humano, embora não haja consenso sobre o que se convencionou chamar de “formação completa” e, muito menos, sobre quais pressupostos e metodologias a constituiriam. Apesar dessa ausência de consenso, é possível afirmar que as concepções de Educação Integral, circulantes até o momento, fundamentam-se em princípios político-ideológicos diversos, porém, mantêm naturezas semelhantes, em termos de atividades educativas (BRASIL, 2009, p. 16).

Já em Vitória, conforme o documento “Programa Educação em Tempo Integral”, desde 2005 a Prefeitura investe em jornadas integrais, cuja perspectiva de ação era apoiada em três compreensões. A primeira era de que o cenário educacional, reflexo da sociedade, dispõe de muitos desafios relacionados à permanência na escola – gerando a necessidade de se investir em qualidade. Outra perspectiva de ação se baseava na compreensão de Cidade Educadora, ou seja, a cidade articulada como território onde se ensina/aprende. Por fim, estruturava-se a partir da luta por Direitos Humanos, buscando ações que fortalecessem o exercício da cidadania (VITÓRIA, 2010).

De acordo com a Secretaria Municipal de Educação de Vitória, as ações referentes à Educação Integral eram, portanto planejadas

(...) contemplando as diversas dimensões da existência humana, valorizando a diversidade e as diferenças das crianças e adolescentes, quer sejam culturais, sociais, religiosas, econômicas e as relativas às condições orgânicas, físicas, sensoriais e intelectuais. Nesse sentido, a cultura, o lazer, o desporto, a dança, a música, o teatro, a alimentação saudável, a diversidade religiosa, as questões: etnicorracial, gênero, sexualidade e socioambientais, a afetividade, a ética e a autonomia são pautadas numa perspectiva inclusiva, visando atender as peculiaridades de cada criança, adolescente e jovem que integra o Programa (VITÓRIA, 2010).

A completude e complexidade dos sujeitos eram evidentemente consideradas no escopo deste processo educativo: os aspectos afetivos, corporais, éticos e estéticos levados em conta nas propostas de “conteúdos” ofertados numa educação que se pretendia integral. Mas quais seriam os desdobramentos de uma proposta tão ousada, apontada pelo Governo como uma das metas para a tão sonhada educação de qualidade e socialmente justa?

3. O SALTO DO IDEAL PARA O REAL

“Tia, nós vamos sair hoje? A gente vai aonde?”. A resposta em seguida aponta para uma realidade já muito naturalizada: o plano era ir a um parque da região, mas uma das crianças trouxe o recado de que “eles” [traficantes?] não estavam querendo crianças lá. Um tiroteio, dois dias antes, ainda deixava um ar de receio nos arredores, sendo melhor alterar a programação do dia. O grupo segue pelas ruas do bairro, entre carros e moradores, a caminho de um outro parque. Parecem dispersos, e isso só aumenta-me a assustadora ideia de cuidar de todos na dinâmica das ruas. “Esse ano uma criança minha quase foi mordida por um cachorro! Estou pensando em sair do projeto, está ficando muito perigoso, é muita responsabilidade”, relata a coordenadora em conversa com outros educadores (Diário de Campo, 2016).

Desde 2008 a escola pesquisada estava inserida no Programa Mais Educação (VITÓRIA, 2010), recebendo verba federal para realização e manutenção do “Tempo Integral”. Idealizou-se que, o dinheiro indo diretamente para a Escola, sem grandes burocracias, permitiria à unidade de ensino autonomia para gerir a manutenção do Programa, realizando pagamento de oficinairos, professores, compra de materiais, entre a resolução de outras demandas.

Ainda que nos últimos anos houvesse o apoio governamental para manter o projeto em atividade, a coordenadora do “Integral” na escola em questão mencionou que o serviço seria interrompido ainda em 2016. Persistiu graças à insistência da comunidade, que ao saber da iminência do fim, se organizou indo atrás de vereadores e reclamando junto à Prefeitura. Do ponto de vista da coordenadora, essa comoção parece ter estendido a oferta do tempo integral por mais um ano, decisão possivelmente fortalecida pelo clima eleitoral que se aproximava, mas que não assegurava o programa para os anos vindouros. Por conta dos contratemplos, a turma do tempo integral começou as atividades em meados de abril de 2016, ou seja, dois meses após o início do ano letivo. A justificativa de crise parecia não ser suficientemente contundente para se aceitar o fim de um serviço educacional que abarcava tantas dimensões. Se por um lado, isso revelava a importância da pressão popular, por outro, escancarava o sucateamento ao qual, inescrupulosamente, é sujeita a educação ao primeiro sinal de dificuldade das contas públicas.

Se o PNE propunha uma rede de ações que se mobilizassem em apoio à realização do Tempo Integral nas escolas, percebia-se, contraditoriamente, em Vitória-ES, que essa rede estava enfraquecida, fragilizada, sem recursos, sem muitas opções. A coordenadora recordava que em 2015 não houve repasse de verba. Assim, eu também me perguntava: “Quem dirá em 2016? Diante disso, o que restou fazer? Quais as atuais opções?” Sem verbas, não havia mais oficinas e parte do que era oferecido dependia da boa vontade da coordenadora e da integradora social que acabavam assumindo competências que antes não lhes cabiam.

Como então uma educação integral se configura nesse contexto e sob a perspectiva de Rubem Alves? Segundo Brasil (2013, p. 20):

Rubem Alves pensa a vida, a educação, a escola, a sociedade, e o ser humano a partir da antropologia do corpo. Da corporeidade com primeira essência do ser humano e, portanto, elemento fundante do mundo percebido, vivido e sentido pelo ser humano a que ele denomina dimensão simbólica do homem. Nessa antropologia, a linguagem, o corpo, a esperança, o desejo e a beleza são elementos fundamentais.

Portanto, somente a partir da corporeidade se poderá compreender uma educação integral. A escola, apesar de seus séculos de institucionalização, ainda permanece reticente, resistente e negligente em relação à corporeidade daqueles que se apresentam em busca do saber.

4. CORPOS INDÓCEIS SOB OLHAR DE UM CORPO DOCILIZADO

Enquanto caminhávamos naquela manhã de sol, em direção a um parque da região, recebo perguntas tão investigativas quanto as que pretendia fazer dias mais tarde. “Tia, você que vai dar aula agora pra gente? Quantos anos você tem? Você é casada? Mas tem namorado?”. Caminhamos mais um pouco e logo um grupo de meninas estranham meu comportamento “quietinho” – percebo de soslaio, que perguntam à coordenadora o porque d’eu falar tão pouco. “Podem perguntar a ela, vão lá”. Na volta, mais perguntas e mais indagações feitas com ar de espanto. “Nossa, tia, você tem a idade da minha mãe e não tem filhos?”. Enquanto me investigam, denunciam um pouco de suas realidades – talvez mais do que revelariam se lhes fosse perguntado diretamente (Diário de Campo, 2016).

Acompanhei uma turma formada por 36 crianças, que no turno regular correspondiam a alunos do 1º ao 6º ano do vespertino. A coordenadora explicou-me os vários requisitos para se conseguir a vaga naquele Programa, mas também explicitou que a possibilidade de perdê-la também era real: “considera-se a frequência e o comportamento”.

E falando nele, o comportamento é a primeira coisa que chamou-me a atenção no contato inicial com o grupo. E aqui, cabe toda transparência possível: é uma percepção que parte do olhar de um corpo já docilizado, adestrado – corpo da pesquisadora – do qual já se obtém dele mais ou menos o que se espera, para um olhar sobre corpos não docilizados. E é a partir desta constatação que o corpo, tão recuperado na pedagogia de Rubem Alves, evocou a primeira des(orientação): pode ser que, talvez sem perceber, o ato de resistência dos meninos e meninas à ordem imposta seja uma ação de se opor ao modelo hegemônico, padronizado, do qual a escola, tradicionalmente, está a serviço. Rubem Alves, talvez, perceberia essa ação escolar da seguinte forma:

Sabe-se que os processos de educação são processos de controle. Através dela realiza-se a chamada socialização do educando. Que significa isto? Pela educação o educando aprende as regras das relações sociais dominantes e adquire as informações que irão transformá-lo em uma peça a mais neste jogo de xadrez (ALVES, 1980, p. 71-72).

O comportamento dos meninos e meninas, escapando ao processo de moldagem e engessamento proposto pela escola, possivelmente, aponte sem o saber, que esse modelo de sociedade, de comportamentos dóceis, não é tão virtuoso assim a ponto de desejarem tomar parte nele, da maneira que se espera. Por trás de certa rebeldia e não aceitação simples e imediata de normas, as crianças nos questionam sobre os sentidos da educação que a elas oferecemos.

Rubem continua recuperando o lugar do corpo na educação, e o lugar é quase ele inteiro: o corpo é uma entidade poderosa, que despreza tudo que não provoca prazer ou tudo que não lhe é útil. A questão do corpo lhe é tão cara que apenas os conceitos não nos proporcionariam tanta profundidade. Como lhe é próprio, dispõe, então, da feitura de imagens construídas por meio de palavras, ao dizer que o corpo carrega consigo duas caixas: a de ferramentas, na mão direita, e a de brinquedos, na mão esquerda (ALVES, 2005). Para ele, é a serviço do prazer e da alegria do corpo que a educação deveria estar, e não apenas à disposição do projeto moderno de sociedade, onde basta aos corpos serem úteis.

Não é exagero destacar mais uma vez a centralidade do corpo na pedagogia de Alves. Dedicando-se sobre o pensamento do poeta, Brasil nos aponta para a antropologia de Rubem Alves.

É o homem, mais especificamente o homem corporal, somático e constituído de desejos e símbolos, linguagem, imaginação e criatividade, que norteia as reflexões do filósofo de Campinas. A educação como objeto de reflexão, aparece, neste conjunto, em função da vida e dos prazeres deste homem essencialmente corporal. As questões pedagógicas aparecem para Rubem Alves em função da necessidade de educar os sentidos para que as possibilidades de prazer sejam maiores (BRASIL, 2013, p. 125-126).

Em outras palavras, para servir ao prazer, ao gozo, à alegria, os corpos precisam também ser educados, mas não condicionados. “Se os jovens não gostam de ler, se não desenvolvem a sua sensibilidade para as artes, se não são fascinados com a variedade da cultura humana, se são insensíveis à beleza da natureza, a culpa não é deles” (ALVES, 2002, p. 184). É por isso que o poeta Rubem Alves está sempre às voltas com as obras tradicionais da escola. Propõe, então, uma educação dos sentidos, pois entende que cada sujeito educativo é um corpo cheio de possibilidades que precisam ser despertadas:

No corpo de cada aluno se encontram, adormecidos, os sentidos. Como na estória da Bela Adormecida... É preciso despertá-los, para que sua capacidade de sentir prazer e alegria se expanda. Todos os objetos de prazer que foram dados pela natureza e acumulados pela cultura se encontram à sua disposição. Eles sentirão seu prazer e sua alegria se não tiverem sentidos castrados. Há assim outra tarefa para o professor, além do ensino abstrato das disciplinas: é preciso que ele se transforme num mestre dos prazeres... (ALVES, 2002, p. 114).

Em linhas gerais, Rubem Alves junta-se ao grande contingente de pensadores e educadores que clamam por um repensar os fazeres da escola, do modo como a conhecemos. Sabemos que, salvo exceções, ela está organizada a favor dos conteúdos e da ideia de tornar os corpos socialmente úteis. É preciso subverter, e subverter requer desconfiar do que a Escola vem produzindo até agora. “A volta ao corpo implica a exigência de uma assepsia geral e rigorosa em que todos os produtos da educação são colocados de quarentena, para que o corpo se desafogue e desengasgue [...]” (ALVES, 1980, p. 38).

Mas não será então o tempo/espaço de uma Educação Integral em Jornada Ampliada, uma oportunidade profícua para uma educação dos sentidos? E aproximando esta ideia àquela turma que acompanhava, deixava-me questionar: estarão eles tendo seus sentidos despertados e educados na experiência educativa que lhes é proposta?

Estamos novamente em um parque da região. Há um som de música alegre e ritmada percorrendo o ambiente. Ao nos aproximarmos, descobrimos de onde vem: há um grupo de mulheres, das mais variadas idades, praticando aula de dança sob instrução de uma animada professora. Algumas crianças se sentem seduzidas pela atividade e ficam por perto, sendo acolhidas por aquelas mulheres que orientam como devem dividir o espaço com elas. O restante do grupo de meninos e meninas se espalha livremente pelo parque, que não é grande, mas possui uma vista privilegiada de um dos pontos da capital, além de ser lar de algumas árvores frondosas com sombras fartas e convidativas. Depois do lanche, o grupo é convidado a permanecer junto. É o momento em que as brincadeiras livres dão lugar a uma brincadeira orientada, de equipe. O tom alegre que a música proporcionava ao ambiente vai embora junto com o grupo de mulheres. Aos poucos, o ar da manhã vai mudando para um clima mais denso. No meio da brincadeira sugerida, dois garotos se desentendem. Trocam ofensas verbais até que os ânimos, esquentados, abrem espaço para socos e tapas (Diário de Campo, 2016).

Os momentos de jogos, e eram vários ao longo da semana, revelavam de forma ainda mais explícita a maneira mais comum entre o grupo de resolver os conflitos e lidar com as frustrações. Agressões verbais e, às vezes, até física era praticadas quase sempre. Perguntei à coordenadora se havia combinados estabelecidos, ao que ela me respondeu: “Sim, mas eles são crianças de risco social, são resistentes às regras. É lá pelo segundo semestre que eles começam a entender como a coisa funciona aqui”.

A existência de corpos produzidos de maneiras quase opostas – o meu e os deles – se chocava novamente. Pensamentos sobre como propor uma educação dos sentidos, ou como embarcar numa educação romântica e ensinar virtudes como a solidariedade e o companheirismo me ocorriam a quase todo instante, pois nas mais simples das propostas, como uma brincadeira, havia um desgaste enorme. E mesmo quando engrenavam, havia conflitos de natureza bem violenta, como foi o caso dos dois garotos.

Ocorreu-me um pensamento infame: “seria, a classe social então um impeditivo para uma educação dos sentidos, como propõe abertamente Rubem Alves?” E nessa direção, ampliando um pouco a visão, “seria sua pedagogia uma abstração diante das tão variadas realidades sociais do Brasil, da qual eu tinha uma amostra?” É o próprio poeta mineiro quem nos responde. Para ele, o conceito de classe social é uma forma de controlar o corpo (ALVES, 1980). E ainda nos confessa: “acredito que aquilo que acontece com os seus corpos faz uma diferença, e que nem tudo pode ser reduzido à sua classe social” (ALVES 1980, p. 32). Portanto, uma educação dos sentidos na integralidade da pessoa, segundo Rubem Alves, independe de classe social. Compete aos educadores ofertarem diversas possibilidades e incentivar a sensibilidade ou despertá-la.

De volta à questão do “ensinar solidariedade”. Talvez, antes da preocupação, mais do que pedagógica, do *como* ensiná-la, deveria surgir a indagação: “mas isto é coisa ensinável?” Para Rubem Alves, não. A fim de nos levar a essa compreensão, provoca novamente o corpo, associando-o à imagem de um grande canteiro onde há várias sementes adormecidas, que poderão ou não ser despertadas.

Uma dessas sementes é a ‘solidariedade’. A solidariedade não é uma entidade do mundo de fora, ao lado de estrelas, pedras, mercadorias, dinheiro, contratos. Se ela fosse entidade do mundo de fora ela poderia ser ensinada e produzida. A solidariedade é uma entidade do mundo interior. (...) nem se ensina, nem se ordena, nem se produz. A solidariedade tem que brotar, crescer como uma semente... (ALVES, 2002, p. 205-206).

A ideia de docilizar os corpos ultrapassa os ambientes pedagógicos sendo assumida pelo senso comum. Exemplifica isso o curioso caso de uma avó que ligou para a coordenadora para reclamar. Protestava que seu neto, antes “um menino bom”, quieto, estava mais respondão e briguento depois do ingresso no Projeto. A coordenadora explicou que a dinâmica de convivência entre as crianças era diferente da dinâmica do turno regular, onde passavam a maior parte olhando a nuca do colega da frente, mas que se a família não estivesse satisfeita, tinha liberdade para desistir daquela vaga.

5. CORPOS BRINCANTES EM BUSCA DE PRAZER

Passeios, banho de mangueira, bingo, jogo da forca, reforço da matemática, torta na cara, artesanato... Essas foram algumas das atividades lembradas pela turma numa manhã em que a coordenadora decidiu avaliar, junto às crianças, os fazeres do integral. Depois de elencar todas as atividades desenvolvidas e, às vezes, repetidas, desde abril, o grupo elegeram as favoritas. Ir à praia, tomar banho de mangueira, se equilibrar no slackline, e escorregar na grama com caixa de papelão foram as campeãs de votos, deixando uma pista do que mais lhes desperta o corpo. Também estavam elencadas outras atividades como roda de conversa e reforço de matemática, proporcionadas pelas próprias agentes do integral, mas as escolhas mais unânimes do grupo revelavam a preferência, já esperada, pelas brincadeiras. Assim, uma roda de crianças e as duas profissionais a avaliar (Diário de Campo, 2016).

A esta altura, poderia alguém questionar os fazeres que perpassam os corpos das crianças quando estão no “Integral”. Alguém poderia dizer que “só querem saber de brincar”. Seria uma questão coerente para este século, afinal, que utilidade tem isso? Qual contribuição isso dá à tarefa de tornar os corpos socialmente úteis? Segundo Rubem Alves, nenhuma:

Brinquedo não serve para nada. Terminado, guardam-se as bolinhas de gude no saquinho e o mundo continua como era. Nada se produziu, nenhuma mercadoria que pudesse ser vendida, não se ganhou dinheiro, não se ficou mais rico. Pelo contrário: perdeu-se. Perdeu-se tempo, perdeu-se energia. Por isto que os adultos práticos e sérios não gostam de brincar. O brinquedo é uma atividade inútil. E, no entanto, o corpo quer sempre voltar a ele. Por quê? Porque o brinquedo, sem produzir qualquer utilidade, produz alegria. Felicidade é brincar. E sabem por quê? Porque no brinquedo nos encontramos com aquilo que amamos. No brinquedo o corpo faz amor com objetos do seu desejo (ALVES, 1994, p. 62).

Com o intuito de produzir outros elementos acerca do grupo pesquisado, fiz uma intervenção mais direta de minha parte sobre o grupo. Papel cenário ao chão, giz de cera à disposição, caneta preta pronta para a ação. Dividi, com o auxílio da coordenadora e da integradora social, a turma em 3 grupos, compondo-os a partir da idade e ano de matrícula. Iniciei questionando sobre o significado da palavra “Integral”. Ao que muitos desconheciam seu sentido ou atribuíam a ela um novo significado: “é brincar, é passear.” Foi difícil reter a atenção de todos, mas acabaram por fazê-lo mais ou menos naturalmente, provavelmente em nome da curiosidade do que viria. Peço para se lembrarem da avaliação que fizeram e pensassem sobre as atividades que recordaram.

Na tentativa de fazer uma investida lúdica, prazerosa e que revelasse um pouco mais de suas perspectivas sobre o “Integral”, convidei as crianças a desenharem juntas, o contorno de um corpo sobre o papel cenário. Em seguida, orientei para que escolhessem uma atividade significativa e a colocassem

próxima aos olhos, às mãos, aos pés e ao coração do corpo ilustrado no cartaz. Uma orientação adicional determinava que fizessem a escolha em grupo, decidindo juntos aquilo que iria compor o corpo representado no desenho. As reflexões a seguir procuram trazer as realidades expressas pelos grupos, pelos corpos.

6. DIANTE DOS OLHOS: A EXPERIÊNCIA DO OLHAR COMO HORIZONTE ABERTO AO VER

Na obra *Educação dos Sentidos*, Rubem Alves diz que “o ato de ver não é coisa natural. Precisa ser aprendido” (2005, p. 23). Ver, aqui, aparece como exercício de espanto e descoberta diante daquilo que está ao nosso redor. É preciso um desacostumar daquilo que o olhar já tornou familiar. Também a ideia de contemplação está embutida nesta compreensão, mas em todo caso, é coisa também a ser aprendida. É por isso que, para o poeta mineiro, a função da educação e do professor deveria ser “apontar para os assombros que crescem nos desvãos da banalidade cotidiana” (ALVES, 2005, p. 25).

Ao observar como as crianças construíam o cartaz, ficava nítido que não demonstravam segurança para expor suas idéias, fazendo com que, vez ou outra, a coordenadora sentisse necessidade de interferir e acrescentar sugestões. A pergunta “qual foi a paisagem ou a vista que vocês mais gostaram?” foi recebida com silêncio e olhares vazios. Será que isso quer dizer que as crianças não tinham muito a acrescentar por si mesmas? Ou ainda que não possuíam nenhum traço da capacidade de ver com espanto?

Brasil lembra ainda que um dos pilares da obra de Rubem Alves, além do corpo e do desejo, é a linguagem. E quando a educação consegue despertar o mundo interno dos estudantes, acontece neles o

(...) surgimento da fala autêntica, aquela fala que diferentemente da fala repetitiva, brota da reflexão. Enquanto que a fala repetitiva já não brota da reflexão, mas do hábito. A fala ou linguagem repetitiva é conservadora, apenas repete o que já está estabelecido, as verdades aceitas socialmente. Enquanto que a fala autêntica é criadora e subversiva. Por nascer da reflexão caminha no sentido de criar novos saberes e novos desejos e novas possibilidades de prazer (BRASIL, 2013, p. 134).

E, eu me espanto...

De repente, os pés descalços que brincavam despreocupados de um lado para o outro, correm agora no mesmo sentido. Alguém denunciou um ninho de passarinho acomodado delicadamente sobre as folhas encorpadas e seguras de um cacto aos pés de uma pedra. Alvorocaram-se, e um foi mostrando ao outro onde as casinhas melindrosas estavam – de perto viram que eram duas. E a graça estava toda ali, no ver tão de perto um objeto tão próprio das alturas. O espanto se vai, e em um minuto estão de volta para suas atividades brincantes (Diário de Campo, 2016).

A cena acima me diz que o olhar vazio diante da minha pergunta não revelava nada além de uma dificuldade em articular as próprias idéias. Falta-lhes ainda o surgimento da fala autêntica, despertada por uma educação reflexiva. O silêncio e desconcerto diante das perguntas, não sugeriam, no entanto, uma incapacidade de ver com espanto.

A esta altura começava a se delinear de que estamos ainda distantes de oferecer às nossas crianças uma plena educação dos sentidos. Mas ainda assim, não podemos negar que o repertório de experiências, inclusive as estéticas, daquelas que frequentavam o Projeto, era possivelmente mais variado se comparado às que só acessavam o ensino regular. Neste último, as paisagens são outras e sempre as mesmas: a nuca do colega da frente, a janela, o pátio e, quem sabe, o muro – com o “tudo de limites” que ele possa significar.

E se discutimos aqui como as crianças do “Integral” olhavam o mundo, talvez devêssemos refletir sobre como são por ele olhadas. A proposta do Plano Nacional de Educação, como dito, era que houvesse uma articulação entre sociedade civil e governamental para que a educação integral fosse proporcionada. Este conceito nos transportava à ideia de Cidade Educadora, onde todos são agentes e atores no processo educativo. Na realidade do “Integral”, isso se via de perto. Mas que educação era aquela que as crianças recebiam dos diversos sujeitos com quem dividiam os territórios pelos quais circulavam?

Enquanto as crianças brincavam no parquinho de areia, a coordenadora revelava sua preocupação com os problemas que o local costumava oferecer. Contou-me da presença de aliciadores de crianças para drogas e prostituição. Não bastasse isso, as crianças de corpos brincantes pareciam despertar o incômodo dos outros “agentes educacionais” que circulavam pelo local. Provocavam no guarda do parque, por exemplo, o uso de sua autoridade quando brincavam desordenadamente nos balanços. Os passantes olhavam com desconforto as algazarras brincantes das crianças e pareciam se irritar com o que julgavam ser passividade por parte da coordenadora. “Onde está a professora dessas crianças?” comentou um homem com um dos guardas do parque (Diário de Campo 2016).

Mais uma vez nos inquieta Rubem Alves (1980), ao questionar se temos na educação, escolar e não escolar, uma possibilidade de atualização das potencialidades do indivíduo ou a sua domesticação a fim de transformar o pensamento e o comportamento em produtos socialmente aceitos.

7. DIANTE DAS MÃOS: A POSSIBILIDADE DE CONSTRUIR SONHOS

Embora as crianças se envolvessem, não foi apenas na confecção dos cartazes onde encontrei provocações: as observações feitas no convívio com o grupo voltavam a suscitar vários pensamentos. Nos parques, notava-se o despertar do fazedor-de-brinquedos-e-brincadeiras que há em cada criança. Caixa de

papelão vazia, por exemplo, quando desmontada, se transformava num ótimo tapete para escorregar na grama. Restos de linha encontrados pelo caminho junto com papel de caderno velho faziam voar pipas. As possibilidades eram tão múltiplas quanto os objetos que podiam ser encontrados caminho a fora.

Na crônica “O carrinho”, encontrada no livro *A Alegria de Ensinar*, Rubem Alves nos pinta a imagem de um menino construindo um carrinho a partir de uma lata de sardinhas. Da lata só não: o carrinho nasce da sua imaginação, do seu sonho, do seu desejo. E então, coloca a cabeça para pensar e as mãos para executar aquilo que sonhou. “O menino sabia pensar. Pensava bem, concentrado. É sempre assim. Quando o sonho é forte, o pensamento vem. O amor é o pai da inteligência. Mas sem amor todo o conhecimento permanece adormecido, inerte, impotente” (ALVES, 1994, p. 81).

O mesmo diríamos do menino que vi construindo pipas improvisadamente. E quanto conhecimento usou para fazê-la? Ali, provavelmente, se manifestaram utilidades aprendidas na vida de criança, e não na vida escolar. Mas e se a escola tomasse pra si a ideia de usar pipas para ensinar/aprender geometria, por exemplo? Conseguiria a escola formal provocar as mãos a construir aquilo que provocou antes a inteligência? Se sim, arrisco dizer: mal teríamos tempo para executar. Entretanto, na escola regular parece que o foco está claro: as mãos precisam estar condicionadas ao trabalho. Então pra quê nossos currículos se dedicariam a provocar a criatividade? Rubem nos conta mais um sonho:

(...) eu gostaria então, que os nossos currículos fossem parecidos com a “Banda”, que faz todo mundo marchar, sem mandar, simplesmente por falar as coisas de amor. Mas onde, nos nossos currículos, estão estas coisas de amor? Gostaria que eles se organizassem nas linhas do prazer: que falassem das coisas belas, que ensinassem Física com as estrelas, as pipas, os piões e as bolinhas de gude, a Química com a culinária, a Biologia com as hortas e os aquários, Política com o jogo de xadrez, que houvesse a história cômica dos heróis, as crônicas dos erros dos cientistas e que o prazer e suas técnicas fossem objeto de muita meditação e experimentação. Enquanto a sociedade feliz não chega, que haja pelo menos fragmentos de futuro em que a alegria é ser vida como sacramento, para que as crianças aprendam (ALVES, 1991, p. 106).

Mais uma vez somos lembrados das caixas que Rubem (2005) diz que o corpo carrega: a de ferramentas e a de brinquedos. Por vezes, se não sempre, a de ferramentas deveria estar a serviço da criação de brinquedos. As mãos na escola, quase sempre, são utilizadas apenas para escrever e, mais raramente, para desenhar... Não seria isso uma tentativa de condicioná-las para repetir tarefas sem usar a criatividade? A escola regular quer caligrafia, quer agilidade na cópia, quer repetição mecânica. No “Integral”, diante das mãos surge sempre a possibilidade de se construir sonhos.

8. DIANTE DOS PÉS: POSSIBILIDADE DE OUSAR SALTAR NO VAZIO

Novamente, meu corpo, agora de quase pedagoga, é implicado. Agita-se diante da aparente não objetividade do planejamento de algumas manhãs. Mas em seguida, inspirado pelo pensamento alvesiano, ele, meu corpo, se lembra da inutilidade que o poeta mineiro tanto louva (Diário de Campo, 2016).

Retomando a imagem das duas caixas que o corpo carrega consigo, Alves nos ensina que aquela que está na mão esquerda, ligada ao coração,

[...] está cheia de coisas que não servem para nada. Inúteis. Lá estão um livro de poemas da Cecília Meireles, a “Valsinha”, do Chico, um cheiro de jasmim, um quadro do Monet, um vento no rosto, uma sonata de Mozart, o riso de uma criança, um saco de bolas de gude ... Coisas inúteis. E, no entanto, elas nos fazem sorrir. E não é para isso que se educa? Para que nossos filhos saibam sorrir? (ALVES, 2005, p. 12).

“Você deveria ter vindo há uns 10 anos, tinha muito mais coisa sendo ofertada. Tinha capoeira, dança, aula de música...”, diz a coordenadora com certo saudosismo e tentando animar a pesquisadora. De certo, há questões de caráter político, social e econômico que atravessam muito diretamente os corpos das crianças atendidas no “Integral” quando falamos das atividades (não) ofertadas a elas. Mas mesmo que, essa percepção remetesse, principalmente, ao momento político e econômico do país, mesmo que não houvesse “muita coisa” sendo proporcionada, ainda havia muito para perceber dentro do que se oferecia. Como dito, parte da rotina nos parques era gozada em tempo livre. As crianças brincavam, se organizavam e se inventavam como queriam. Eram cuidadas pela coordenadora e integradora no sentido de ficarem perto da visão de ambas. No mais: seus pés eram presenteados pela liberdade de brincar, correr e levar seus corpos para onde o prazer as chamava.

É nessa relação de liberdade com o tempo e com as atividades que se abria espaço para a construção de uma convivência mais próxima entre eles, com trocas mais diretas e autônomas. Advinha dessas trocas também experiências diversas, as quais não eram passíveis de controle e nem se poderia esperar que delas saíssem incólumes. Era o caos da vida dizendo que viver é irrefreável. A liberdade proporcionada não deixava nos escapar o pensamento de que aquilo contribuía para a construção de sujeitos mais autônomos, que não precisavam que um outrem estivesse sempre mediando suas relações com o mundo. Exploravam por si só e na companhia do outro as possibilidades que estavam diante de si.

Aqui, é possível lembrar de um Rubem Alves encantado pelo pensamento de Martin Buber. Este último, um pedagogo austríaco, diferencia a relação “eu-isso” da “eu-tu”. A primeira corresponde ao pensamento de que tudo no

mundo é um meio para um fim. Na segunda, a relação é de companheirismo com aquilo que nos cerca. Rubem convoca por meio de palavras a imagem de que nossas escolas são como linhas de montagem: “(...) as crianças são ‘objetos’ a serem ‘formados’ segundo normas que lhes são exteriores. Ao final, formadas, são objetos portadores de saberes, centenas, milhares, todos iguais” (ALVES, 2002, p. 97). No tempo/espaço do “Integral”, essa “linha de montagem” parece se retrair. Como lembrou, delicadamente, a coordenadora à avó, ali eles não ficavam enfileirados, olhando a nuca do colega da frente. As relações se desenrolavam no convívio, favorecendo o nascimento de relações “eu-tu”.

Ainda que a intrepidez das crianças nas relações com o meio e o próximo não estivesse intencionalmente a serviço de uma educação dos sentidos, ou a favor de uma educação conscientemente reflexiva e crítica, ao levar seus corpos a explorar o que lhes cercavam, seus pés ensaiavam saltos sobre o vazio, sobre o incerto. E ao fazerem isso, talvez estivessem aprendendo que podiam explorar com alguma autonomia o universo à sua volta. E se a ousadia que traziam consigo fosse canalizada e potencializada? Que sujeito criaríamos? Possivelmente um cuja fala autêntica fosse despertada.

O contrário disso é exatamente o que nossa sociedade oferece enquanto educação formal: ensinamos o caminho para o conhecimento sólido, imutável, sem, no entanto, abrir espaço para trilhar o desconhecido, pois não ensinamos a transgressão do pensar:

Até agora eu o ensinei a marchar. É isto que se ensina nas escolas. Caminhar com passos firmes. Não saltar nunca sobre o vazio. Nada dizer que não esteja construído sobre sólidos fundamentos. Mas, com o aprendizado do rigor, você desaprendeu o fascínio do ousar. E até desaprendeu mesmo a arte de falar. Na Idade Média (e como a criticamos!) os pensadores só se atreviam a falar se solidamente apoiados nas autoridades. Continuamos a fazer o mesmo, embora os textos sagrados sejam outros. Também as escolas e universidades têm os seu papas, seus dogmas, suas ortodoxias. O segredo do sucesso na carreira acadêmica? Jogar bem o boca de forno, a aprender a fazer tudo o que seu mestre mandar... (ALVES, 1994, p. 76)

Pode parecer, a esta altura, que Rubem Alves está anunciando uma educação informal. Na verdade, como lembra Brasil (2013), Alves não nega a socialização dos saberes acumulados e solidificados historicamente. O que ele nos diz é que este deve ser apenas uma parte da educação a ser oferecida, e não ela toda.

9. DIANTE DO CORAÇÃO: A MORADA DE DESEJOS E A MEMÓRIA DO QUE REALMENTE IMPORTA

Uma parte da educação deve se dedicar a perpetuar o conhecimento acumulado pela cultura humana; a outra parte, nas proposições de Rubem Alves, deve se dedicar ao cultivo do mundo interior, à educação dos sentidos. Porém, considerar a interioridade nos processos educativos, assimilando-o ao campo do afeto e do amor, sabemos, é visto como coisa desimportante, menor, que quando circunda no meio científico, ou quando considerado no cotidiano, beira ao embaraço.

Rubem Alves sugere que a modernidade, marcada pela superação da centralidade do divino, trocou seus textos sagrados por outros: agora, os textos científicos é que ditam os “sacramentos”. “E foi assim que aprendemos a assepsia do desejo, a repressão do amor, a vergonha de revelar as paixões e as esperanças. Dizer os próprios sonhos? Contar as utopias construídas no silêncio? Quem se atrevia? Quem tinha coragem suficiente para escrever com sangue?” (ALVES, 1980, p. 22-23).

Na contramão desta tendência, ousou a empenhar aqui um olhar também sobre o que se sente. Faça isso ao recordar das crianças quando, na confecção do cartaz, solicitei que escolhessem um sentimento que lembrasse o “Integral”. Notava que entre os termos amizade e respeito, surgia a palavra “felicidade”. Amizade e respeito, também inimizade e desrespeito, já foram anteriormente tratados, ainda que brevemente. Fazem parte das nuances que se desenrolam no convívio uns com os outros. Mas felicidade, coisa tão do mundo de dentro, chamava atenção por expressar, se não ainda uma plena realidade, um desejo. Será que a escola escutava esse desejo? E escutando, como se posiciona?

Ao tentar captar a essência do pensamento pedagógico de Rubem Alves, Brasil fala da reconstrução do homem. Corrompido pela modernidade, a escola deveria então assumir o papel de fazer emergir um novo homem, assim compreendido:

O Novo Homem para ser novo deve ser necessariamente poeta, amar a poesia e a linguagem poética. Deve ser crítico, mas não adepto da crítica ensinada apregoada pelos realistas iluminados e positivistas que assumiram o poder da verdade na modernidade. Porque estes são sérios demais para serem felizes. A felicidade se identifica mais com as crianças e adolescentes e estes não são sérios. O novo homem feliz, senhor da linguagem, movido pelos símbolos, amigo da natureza e amante da beleza: por isto tudo e desta forma é feliz. E feliz, também por ser todo inteiro dionisíaco. Por ser dionisíaco é amante da alegria, das festas, da música, da natureza e do vinho. Em suma, é amante de tudo que gera prazer e provoca o riso. O Novo Homem não reivindica para si o título de “Iluminado” nem estabelece como missão educar a humanidade para a realidade. Não, ele deseja e caminha com toda a humanidade para a felicidade (BRASIL, 2013, p. 211).

Ao escolherem a palavra “felicidade” para posicionar no cartaz, as crianças davam uma pista daquilo que a escola, muitas vezes, nos faz esquecer: nascemos para a felicidade, e para ela deveríamos educar.

‘Ah!’, retrucarão os professores, ‘a felicidade não é a disciplina que ensino. Ensino ciências, ensino literatura, ensino história, ensino matemática...’ Mas será que vocês não percebem que essas coisas que se chamam ‘disciplina’, e que vocês devem ensinar, nada mais são que taças multiformes coloridas, que devem estar cheias de alegria? (ALVES, 1994, p. 9-10).

O coração, na cultura ocidental, se equipara aos rins (vísceras), na tradição oriental. “(...) conhecimento não é coisa de cabeça, e nem de pensamento. É coisa do corpo inteiro, dos rins, do coração, dos genitais” (ALVES, 1991, p. 24). Uma escola que pretenda ser lugar de conhecimento precisa estar disposta a ser lugar de concupiscência da carne. Somente ouvindo as taquicardias e bradicardias das crianças e adolescentes poderemos auxiliá-los a entender os ritmos monocárdicos da vida e rompê-los sem um infarto. No “Integral”, distinto do tempo da escola regular, não era a repetição monótona das horas que ditava o que precisava ou não ser feito. O coração podia pulsar ou relaxar, podia dizer-se como desejava para fecundar o presente e gestar o “agora”.

10. IN-CONCLUSÃO OU A CERTEZA DE CANTEIROS FÉRTEIS E SEMENTES ESCASSAS

Ainda que houvessem vários conflitos, das mais variadas naturezas, por mais que parecesse desordeiros, por mais que os recursos fossem poucos, Rubem Alves planta em nós a esperança de que o tempo/espaço do “Integral” semeava naquelas meninas e meninos o encontro com o prazer da vida. Na maior parte do tempo, essa percepção morava apenas nessa nossa desconfiança. Mas há aqueles momentos em que isso se desvelava sem pudor na nossa frente, do jeito mais simples possível: tem a ver com sede, com sombra e laranjas fresquinhas. Tem a ver com o corpo manter sua vitalidade e seu gozo, tudo numa só situação: em um dos lanches no parque, escuto elogios ao momento, às laranjas, e sobre como é bom num dia quente parar sob a sombra de uma árvore e chupar uma fruta geladina...

Nesse sentido, a Educação Integral em Jornada Ampliada parecia corresponder a um tempo/espaço bastante oportuno para a educação dos sentidos. Um olhar mais de perto e desperto, revelava haver naquelas crianças que corriam, ora atrás da bola, e ora atrás das laranjas fresquinhas – que não são outra coisa que bolas com caldo doce e colorido –, um canteiro fértil para uma educação dos sentidos.

E assim como uma educação intelectual pode ser limitada, uma educação

da sensibilidade também pode ser. Caberia a uma série de fatores para que a qualidade do que se ofertava fosse satisfatória, mas a possibilidade existia mesmo no pouco. E antes de culpabilizar as crianças pela falta de gentileza ou solidariedade enquanto transitavam pela vida e pelas relações com o meio, precisamos lembrar que eram alvo dos cuidados que dávamos a elas enquanto sociedade. Ao campo da Pedagogia, a presente pesquisa soma-se às demais avaliações que já estão em curso sobre a Educação Integral enquanto ação educativa que pretende ser ampliada nos próximos anos. Por se tratar de uma medida ainda em implementação, interessam críticas e perspectivas sob o tema que ofereçam uma reflexão sobre os fazeres adotados ou pretendidos.

Para que não haja interpretações equivocadas, vale, ainda em tempo, salientar: em nenhum momento, a pretensão desta pesquisa foi abonar o Governo em suas proposições oficiais quando contraposto com o que se tem oferecido na prática. As possibilidades vistas para uma Educação Integral além de serem ainda apenas vislumbres, parecem fragilizadas pela configuração econômica e política de uma tendência cada vez mais forte de se reduzir investimentos na educação. O que se viu como perspectiva dentro do que se oferecia, são indícios daquilo que poderia vir a ser plenamente – ainda não o eram de fato.

Uma constatação final é a de que os corpos brincantes em busca de prazer são também canteiros cheios de terra fértil, digna de colheitas promissoras – e não apenas do fruto que se espera da escola, a mão de obra dócil. As possibilidades são muitas, depende das sementes lançadas e depende que lhes sejam dadas as condições para florescer vigorosa e integralmente.

A educação formal foi olhada mais uma vez com desconfiança. Aqui, até parece ganhar vislumbres de um possível redesenho – mas sabemos o quão longe de oferecer uma educação plena dos sujeitos ela está, sendo ainda muito pontuais as iniciativas que fogem ao lugar comum. Que esse olhar de desconfiança nos lance a um olhar de esperança: que ao suspeitar do “produto final” que nossa educação fabrica, possamos nos encorajar ao desafio de compor novos fazeres, pautados primária e corajosamente no amor e na construção de uma nova mulher, um novo homem.

Os primeiros passos dessa pesquisa, ainda na fase de projeto, começaram como manda a cartilha científica, com o “anti-humanismo metodológico” criticado por Alves. Daquele ponto, sequer poderia imaginar as significações para além do campo científico que esta empreitada acolheria. Uma delas, e são de fato muitas, é a forma como olho para as meninas e meninos com quem estamos sempre em contato nos processos educativos. A partir desta atividade de pesquisa, aprendi a olhá-los como corpos de possibilidades infindas: possuem capacidade de sentir, de pensar, de se maravilhar e se comover... Está tudo ali.

Cabe a mim, professora/pedagoga em formação inicial, lançar-me ao desafio de evocar, feito um feitiço, como diria Rubem Alves, a magia escondida no corpo de cada educando.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Rubem. **A alegria de ensinar**. São Paulo: Ars Poética, 1994.
- _____. **Conversas com quem gosta de ensinar**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1980.
- _____. **Educação dos sentidos e mais**. Campinas: Verus, 2005.
- _____. **Estórias de quem gosta de ensinar**. 15. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.
- _____. **Por uma educação romântica**. Campinas: Papirus, 2002.
- ARANHA, Maria Lúcia A.; MARTINS, Maria Helena P. **Filosofando: introdução à filosofia**. São Paulo: Moderna, 1993.
- BRASIL, Dildo P. **Antropologia e educação: raízes contraculturais do pensamento pedagógico de Rubem Alves**. 271f. Tese (Doutorado - Programa de Pós-Graduação em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.
- BRASIL. **Educação integral: texto referência para o debate nacional**. Brasília: Mec, Secad, 2009.
- BRASIL. DECRETO Nº 16.637, de 14 de março de 2016. Institui o Programa Educação Ampliada na modalidade “Educação Integral com Jornada Ampliada” na Rede Municipal de Ensino de Vitória. **Diário Oficial da Prefeitura de Vitória**, Vitória, ES, Edição nº 412 p.3. Disponível em: <<http://diariooficial.vitoria.es.gov.br/ExibirArquivo.aspx?qs=qWdXNT75uq4jT8sAXHV4YcKe-8SoLZJ3dDlftaxRwv%2fkTq2%2f08j9RDCzsKhlVvmB0Zi%2f2pT3g5ubRf-g3EwY9aO1fSqGGzwJPPsm00lbvaAM0%3d>> Acesso em: 25 de jun. 2016.
- BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024 - PNE/Ministério da Educação**. Brasília, DF: INEP, 2014. Disponível em: <<http://www.observatorio-dopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>>. Acesso em: 25 jun. 2016.
- BRASIL. **Portaria Normativa Interministerial nº 17**, de 24 de Abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação. Disponível em: http://educacaointegral.mec.gov.br/images/pdf/port_17_12012010.pdf. Acesso em: 19 jun. 2016.
- CERVANTES-ORTIZ, Leopoldo. **A teologia de Rubem Alves**. Campinas: Papirus, 2005.
- VITÓRIA. **Vitória abre 4.600 vagas de educação em tempo integral na rede municipal**. Disponível em: <<http://www.vitoria.es.gov.br/noticia/vitoria-abre-4600-vagas-de-educacao-em-tempo-integral-na-rede-municipal-20333>>.

Acesso em: 25 de jun. 2016.

VITÓRIA. **Programa Educação em Tempo Integral**. Prefeitura Municipal de Vitória, Vitória, 2010. Disponível em: < http://www.vitoria.es.gov.br/arquivos/20100930_tempo_integral_texto_3.pdf> Acesso em: 25 jun. 2016.

RODRIGUES, José R., SANTOS, Juliana P. Por uma educação integral: Amor, prazer, poesia e ética na obra “Estórias de quem Gosta de ensinar” de Rubem Alves. Vitória, 2015. **II Congresso Internacional de Teologia e Ciências das Religiões da Faculdade Unida de Vitória**. Vitória, 2015.

CAPÍTULO 12

BRINQUEDOTECA HOSPITALAR: VIVÊNCIAS E TEORIZAÇÕES

 Ana Karyne Loureiro Furley¹

Hiran Pinel²

Cesar Augusto Rossatto³

Edicléa Mascarenhas Fernandes⁴



PROLEGÔMENOS

Há mais de uma década temos nos debruçado em estudos e pesquisas acerca do brincar e da brinquedoteca hospitalar (BRAGIO, 2014; FURLEY; PINEL, 2020; FURLEY; PINEL; SENA, 2020). Aqui compartilhamos nossas vivências e esse processo de desabrochar um campo de pesquisa que nos move.

Há dois objetivos desse trabalho científico: (1) descrever, ao modo fenomenológico, a brinquedoteca hospitalar, recorrendo às vivências memoriais de profissionais da área, que são dois dos autores deste artigo, e o material bibliográfico sobre normas e procedimentos de se implantar brinquedotecas hospitalares;

1 Mestra em educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação - UFES. Doutoranda em educação, orientanda do Dr. Hiran Pinel (GRUFEI/PPGE/UFES/CAPES). Bolsista CAPES. Brinquedista e Conselheira da ABBri. Conselheira da ACACCI. Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação Inclusiva (NEEI/UERJ). E-mail: anakaryneloureiro@gmail.com.

2 Pós-doutorados/UFMG.FAE/UFES.PPGMPE; doutor em Psicologia/USP.IP; mestre em Educação/GRUFEI/UFES/PPGE. Linha de pesquisa central: “Educação Especial e Processos Inclusivos”; linha específica de pesquisa: “Educação Especial escolar e não escolar e Pedagogia Hospitalar - investigações pelo método fenomenológico de pesquisa, de intervenção educacional - e os teóricos da área”. E-mail: hiranpinel@gmail.com.

3 Doutor: Sociologia da Educação, Multiculturalismo Crítico, Pedagogia Crítica - UCLA - University of California Los Angeles (1999). Mestrado em Educational em Administration - CSLA - California State University, Los Angeles (1993) Formado em Pedagogia Crítica, no Brasil: Faculdade de Moema, SP. Diplomado em Teologia da Libertação: Faculdade de Moema, SP. Certificado em Filosofia: Faculdade de Moema, SP. É professor catedrático: The University of Texas at El Paso. E-mail: cesar.rossatto@gmail.com.

4 Professora Adjunta do Departamento de Educação Inclusiva e Continuada da Faculdade de Educação/Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e Coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação Inclusiva (NEEI/UERJ). E-mail: professoraediclea.uerj@gmail.com.

(2) Procurar entender de que “boas vivências” de “ser profissional de qualidade numa brinquedoteca hospitalar”, estão também ligadas a um “espaço-tempo brincante” pautado pela qualidade objetiva dos serviços oferecidos - uma brinquedoteca hospitalar que cumpra as legislações e os procedimentos consagrados pela ciência, estimule pesquisas no seu espaço-tempo e socialização dos dados para a nossa sociedade.

Ao pontuar esses nossos dois objetivos, estamos imaginando que quanto melhor tecnicamente é uma brinquedoteca, mais possibilidades de nela nascerem vivências experienciais educacionais inesquecíveis no ali-agora e no memorial do brinquedista e ou professor/educador, um experienciar que podemos pontuar como práticas educacionais livres, existenciais, humanistas e ou dirigidas.

Nesse texto que se faz desde um “ser no mundo” nos ex-pomos tanto no plural quanto no singular, mas sempre atentos às marcas que são específicas daquilo que o pensar-sentir-agir do grupo sobre o fenômeno quanto ao pensar-sentir-agir de umas participantes que, por meio de suas produções também move o grupo sair da condição larvar, largatar e passando pelo desabrochar, borboletear sobre o tema, pousando nos mais diversos campos de saberes, assumindo os riscos de uma escrita também efêmera, frágil, mas potencialmente bela.



CAMINHOS PERCORRIDOS

O fenômeno da nossa pesquisa é o experienciar em brinquedotecas hospitalares e o estado da arte sobre o tema, descrevendo alguns referenciais bibliográficos de seu planejamento, bem como as possíveis formas de imaginar a execução do plano e sua avaliação.

Ainda na pesquisa bibliográfica reconhecemos um clima fenomenológico, pois escolhemos o material que mais nos ajudou e ajuda no nosso trabalho de professora, pedagoga, brinquedista e cientista.

Na primeira parte dos “resultados e discussão” os autores descrevem partes de suas vivências em brinquedotecas hospitalares. A partir do que se viveu naquele espaço-tempo, passamos a pensar a brinquedoteca com o tema legislações e modos operantes dela.

A organização no tempo, e no espaço hospitalar vai indicar a qualidade do cuidado que ofereceremos à criança hospitalizada. Assim, antes de ser algo frio e distante, estamos desejando esquentar a humanidade no espaço-tempo de brincar envolvidos existencialmente com os brinquedos, que deixam de ser simples objetos, mas parte do próprio “cuidador” e da criança que brinca. Comprovamos esse fato com Lindquist (s/d):

Para se comunicar com as crianças em todas as partes do hospital, é necessário ser capaz de conceber a situação global da criança. Deve se adotar medidas tanto para os locais e o equipamento de jogo como para a compreensão das necessidades da criança e o conhecimento da reação da criança às diferentes situações. Assim que uma criança dá entrada ao hospital, numa sala de espera, numa sala de exame ou de tratamento, devem encontrar um espaço dedicado ao jogo, com brinquedos, figuras, livros infantis, disponíveis. Não apenas a criança, mas os pais também se dão conta de que aqui há a preocupação com a criança. Quisemos facilitar a situação, com solicitude e compreensão, das necessidades infantis (p. 1).

RESULTADOS E DISCUSSÃO



Duas vivências de sentido...

Tivemos a oportunidade, enquanto membros do Grupo de Estudos e Pesquisas em Fenomenologia, Educação e Inclusão (GRUFEI) de conhecer a pesquisa de Jaqueline Bragio, O sentido de ser educadora das/nas brinquedotecas do hospital infantil de Vitória/ES: um estudo a partir dos conceitos de experiência, narrativa & cuidado, (BRAGIO, 2014), sob a orientação do professor Dr. Hiran Pinel (GRUFEI/PPGE/UFES). Infelizmente, no ano seguinte, a brinquedoteca do Hospital Infantil Nossa Senhora da Glória (HINSG) foi fechada e assim permanece até o momento dessa escrita (junho de 2023), descumprindo uma lei federal com medida de infração grave.

Nesse percurso, todos, de modo explícito ou não, fomos estudando e pesquisando o “brinquedo e o brincar” entre crianças, jovens, adultos e idosos. Uns produzindo uma autoformação, outros incluindo também uma formação especificamente planejada, executada e avaliada por uma instituição e ou alguma autoridade, na esfera da Brinquedologia⁵, na formação de brinquedistas, Ludoterapia, aprendizagem e o brincar etc. Assim, nesse contexto, uma das autoras desse artigo descreve que

[...] formei-me brinquedista (geral) e brinquedista hospitalar, ambas formações pela Associação Brasileira de Brinquedotecas (ABBri). Meu envolvimento foi tão intenso que tornei-me conselheira dessa associação. Também atuei como pedagoga na Associação Capixaba Contra o Câncer

5 Brinquedologia (PINEL, 2010) é o estudo do brinquedo e do ato sentido de brincar, preocupando com a aprendizagem e desenvolvimento do educando. O sentido psicológico (e social) do brincar nos indica a potencia positiva que a Brinquedologia acaba provocando uma formação do brinquedista como profissional com uma percepção do fenômeno, ficando mais sintonizada de modo intencional, para e com a subjetividade da criança enquanto ela é processual no viver o brincar proposto pelas técnicas (e teorias) recorrendo às atividades lúdicas. A professora ou brinquedista (e ou), se desvelam na Brinquedologia hospitalar, por ex., quando dos seus “modos de ser” profissional da ludicidade que implica o seu ser humano-laboral de “ser no mundo” dos jogos e outras propostas, provocadoras de um brincar que provoca o crescer e o aprender..

Infantil (ACACCI), e nessa instituição, atualmente integro o conselho científico dela. Muitas pessoas me perguntam qual a importância da brinquedoteca hospitalar, visto que a “prioridade” médica é a cura, cura no sentido do paciente receber alta, essa é a representação social do termo (FURLEY, 2023, p. 1).

Nossa vivência (a de Furley em nós) pontua nossa disposição em nos entregar ao brincar e ao brincar com crianças e ou jovens hospitalizados, muitas com doenças crônicas, graves estados de saúde, e com câncer que compõem as pessoas atendidas pela ACACCI. Outro aspecto, é o de que, ao se envolver, a brinquedista se inter-relaciona com o todo institucional colaborando com outras tarefas. Há ainda aí uma profissional da brinquedoteca hospitalar cuidando do seu ofício enquanto ela se cuida na formação de si, no sentido de sua escolha e a responsabilização por isso. Pinel (2010) descreve como percebe uma autoformação de uma profissional que produz prática educacional no espaço das brinquedotecas hospitalares:

[...] compreendemos a “autoformação” como uma modalidade de ensino-aprendizagem individual-singular, mas de um profissional da brinquedoteca hospitalar que está no coletivo-plural de ser, algo que o pontua “ser no mundo”. Então, o individual é plural, e um se indissocia do outro. (PINEL) ainda afirma, e com ele concordamos, de que o “pensar individual” leva o educando a um “outro concreto” que também é de si, onde um pensador, um teórico, por exemplo, é esse outro na subjetividade do estudante que executa a formação dele mesmo, por conta dele. O individual, ao vê-lo, só o olhamos sozinho (individual) estudando, pensando e conversando consigo mesmo sobre a formação que ele está se oferecendo de modo motivado. Ora, realmente, só há um formando na sua presença solitária aparente, mas ele tem em sua mente os teóricos que lê, estuda, pesquisa, donde também recordará de suas práticas, as que já vivenciou - e as vivencia, então ele é “ser no mundo”. Nessa metáfora, trazemos o “outro simbólico”, mas também poderá aparecer o “outro presente no concreto” (no real). Todo esse vivido acaba acontecendo no seu “mental, imaginário, seu psicológico, sua subjetividade”, mas para dizer a que veio, precisará do outro como parte de si. Há uma “concretude” (real) das discussões dos temas de “sua” formação pessoal - individual, tipo: eu dialogo comigo mesmo tendo parâmetros teorias e vivências, ou seja, “com+vivendo” com os criadores de ciência (teóricos), que são os “outros-na-outridade-da-alteridade-de-ser” (PINEL, 2010, p. 12).



Prossegue Pinel (2023), refletindo em seu diário de campo sobre o pensar-sentir-agir acerca do tema da “autoformação” de um brinquedista. Por exemplo, vejamos o crescer de sua experiência, anteriormente, descrita em 2010. Aqui e agora ele descreve:

Os autores e ou os teóricos dão sentido a “formação de si” etc., mas, fica estampado de que “sem o outro, nada seria possível”. O que pode gerar esse tipo existencial de propor “formar-se a si próprio”? Uma autoformação intencional (planejada) em brinquedoteca hospitalar “pede” que o educando deseje isso - esteja motivado e se interessando com “vontade de sentido”, disposição em encontrar sentido no que se propõe ser no seu labor. O processo lúdico de ensinar-aprender, indica que na autoformação, o profissional “clama por se formar”, e para que isso ocorra de modo provoca(dor), ele se envolve existencialmente propondo criar uma “aprendizagem de sentido nascida dessa prática profissional de autoformação em ludicidade na saúde. Mas, o que mais marcará o educando, ao penetrar nessa “prática educacional” de autoformação, é que ele (ou ela) descobrirá alternativas possíveis positivas em (des)cobrir sensivelmente seu próprio ritmo” de aprender, assim como utilizará, de como motivado, corajoso e competente, os recursos específicos de “ser brinquedista”, por exemplo. O “formando de si como ser no mundo” pode reinventar possibilidades, criando ferramentas e dispositivos provocadores da aprendizagem e do desenvolvimento do humano-profissional na esfera da Educação Especial, Inclusão, Brinquedoteca e Saúde. Então, algo se estampa no simbólico rosto do ser que se forma e não se conforma: “ele aponta para si mesmo como uma “pessoa-educanda” que nasce diante de si, do outro e do mundo, nos seus “modos de ser” de “ser no mundo” (PINEL, 2023, p. 3).

Destaca-se no relato vivencial no ofício de ser brinquedista de Ana, um modo de ser estudiosa para quem se propõe ser profissional numa brinquedoteca hospitalar - ela cuida de sua formação, que ela procura em cursos e o auto-cuidado de se propor crescer profissionalmente por sua conta, por seu retorno a si como um ser em desenvolvimento e aprendizagem de sempre “ser mais” (FREIRE, 2010). Ela então, ao refletir, recorre a Fortuna, para expressar sua vivência sentida:

Não esqueçamos, porém, que a manutenção do vínculo do educador com a brinquedoteca depende muito do quanto ele se sente efetivamente qualificado para o exercício de suas funções, o que incorre na necessidade de investimento na formação permanente e acompanhamento e orientação. Contudo, ainda sabe-se pouco sobre como deve ser esta formação e quais conteúdos específicos ela deve contemplar, a despeito de algumas relevantes iniciativas de investigação e sistematização de experiências formativas na área da ludicidade. O que se sabe ao certo é que não se trata de qualquer formação (FORTUNA, s/d, p. 16).

Nesse sentido abordado pela brinquedista Ana, nós do Grufei, incluso Ana e Hiran, autores desse artigo, já planejaram-executaram-avaliaram duas formações de mais de 100 horas, pela Pró-Reitoria de Extensão da UFES. Isso pode significar que, em breve, estaremos dando subsídios para essa formação de cuja falta se queixa Fortuna. Descrevemos uma formação universitária ligada à extensão, pois outras organizações propõem cursos, fora da extensão oficial, como a formação de brinquedista pela Associação Brasileira de Brinquedotecas (ABBri).

O brinquedista é o profissional que, parecendo estar “brincando apenas”, investe na sua capacitação, elabora projetos, estuda a criança, o brincar, a história dos brinquedos, conhece cada item do acervo, procura entender como a ludicidade evolui ao longo da vida, o seu papel no envelhecimento, além de gerar empatia com o público de todas as idades, gerenciar a equipe, os materiais, o espaço, interagir com a comunidade, com a internet, com a mídia e... - ufa! Ainda fazer parecer que está “só brincando”! No Brasil, a ABBRI vem cuidando da formação deste profissional através de cursos presenciais e à distancia, na participação em congressos nacionais e internacionais, seminários, simpósios, entre outras ações que visam sempre a importância do brincar (ABBRI, 2023, p. 1).



Finalmente, Ana, no seu ser brinquedista, propõe descrever sua vivência na brinquedoteca, pontuando o lugar dela (de Ana) e da brinquedoteca no hospital, tendo em vista, que a prioridade é a ação médica e da enfermagem, com paciente com graves problemas de saúde orgânica de impacto na (saúde) psicológica.

Quando se fala de uma “cura idealizada”, ou seja, de que todo paciente retornará ao seu “estado pleno de saúde” sem nenhuma ranhura, não se pode destacar que ela própria (a cura) indica cuidados, e o quanto uma brinquedoteca hospitalar pode contribuir com a aprendizagem e desenvolvimento da criança em paralelo seu estado de saúde.

Pinel (2010) destaca que alguns médicos e enfermeiros do Hospital Dório Silva⁶, diziam que crianças que brincavam na sala de brinquedos do hospital tornavam-se mais colaborativas com os procedimentos, muitas vezes, doloridos. Disse-lhe um médico que as crianças adoravam contar pra ele a sua presença naquele lugar de sentido⁷.

Tenho na memória algumas experiências, e vou descrever uma bem ligada a uma criança que entra na “sala de brinquedos” para brincar, enquanto eu conversava com o pai dele que é médico, e levou o pequeno para uma consulta com um colega médico. O menino, de uns 6 anos de idade, um fofo, saudável, mas numa esfera da saúde, entra na sala, pega a espada do “He Man” (era um herói de desenhos animados, mas que se vendia bonecos e castelos, muito populares) e começa a enfiar num boneco outro vestido de jaleco branco representando o médico. O pai olhou para cena e comentou que se eu me recordava de que foi ele que me deu o brinquedo do He Man com o castelo, e eu confirmei e tornei a elogiar a ação de doar. O pai-médico estava afim de perceber o ato totalmente brincante do filho, provavelmente ele brigava com o pai por algum conflito existencial que ninguém escapa. Creio mesmo que o pai-médico autorizou ao filho projetar suas

6 Na época, o Hospital Doutor Dório Silva era uma instituição pública de saúde localizado no Bairro Laranjeiras, na cidade da Serra (ES), um município pertencente ao que se denomina oficialmente de a Grande Vitória.

7 Pinel diz que ele se referia, no seu tempo no hospital, como a “sala de brinquedos” do Dório Silva, onde atuava ele atuava como psicólogo, e que oferecia também às crianças e jovens, uma Ludoterapia humanista-existencial.

emoções no boneco, já que contra o pai mesmo, não se espera isso, espera-se sim um controle, e o fato de que não há vida sem conflitos. Ao sair os dois, refleti que se tudo fosse fácil, não se chamaria vida, afinal viver é complicado, não é? (risos). (PINEL, 2023, p. 1).

Nessa linha de sentir-pensar-agir a brinquedoteca hospitalar, corroboramos com Ivonny Lindquist, que originalmente no ano de 1956, criou na Suécia a primeira brinquedoteca.

Se uma criança se sente descontraída e feliz, sua permanência no hospital não será somente muito mais fácil, mas também seu desenvolvimento [aprendizagem, autores do artigo] e cura serão favorecidos [e] Considerar apenas o tratamento médico, deixando de lado o psiquismo⁸, é retardar a cura (LINDQUIST, 1993, p. 24).



A cura não se encerra em si só, a cura perpassa a relação saúde/fármacos e nesse sentido falamos de vida... Afeto, afetar-se, *affectus*, disposição, agente modificador de comportamento, por meio do brincar e da ludicidade presente, um encontro consigo mesmo, percepção de si e de mundo num tempo sagrado (vi)vido com sentido, visto que “Quando a criança brinca nutre sua vida interior, descobre sua vocação e busca um sentido para a sua vida” (CUNHA, 2011, p. 11) e, por vezes, resgata um tempo perdido, rememorando não apenas o ato de brincar em si, mas o resgate numa entrega num vivido que transcende ao tempo. Teixeira nos diz que não há cura sem cuidado. Pinel (2010) descreve que o cuidado mesmo, no sentido de *Sorge*, já como uma modalidade de atendimentos educacionais escolares ou não escolares, clínicos etc.

Cuidado e cura; cuidar e curar. (...) são assim dois termos que se mostram interligados, e assim, o nascer do Cuidado (*Sorge*), e sua vida, a de *Sorge*, está incrustada em cura dando o significado dessa última. (...) Nos dicionários, como o Priberam, a palavra ‘cura’ é sinônimo do termo “cuidado”. A etimologia do termo cura: “do latim curo, - are, cuidar [grifo nosso], tratar”. Como estamos percebendo, antigamente o termo “cura” se escrevia “coera” (curo) relacionado a dois temas muito potentes para a Educação Especial Hospitalar, escolar e não escolar, quais sejam, amizade e amor. O ato sentido de curar trazia em si, como ação (e hoje uma tarefa

8 “Em termos didáticos a Psicologia se interessa pela [1] **SUBJETIVIDADE**, que tem em si um complexo mosaico de vidas, todas elas indissociadas e com diversos dinamismos dialéticos, quais sejam: as (vidas) [1.1] afetivas (os desejos, as emoções e os sentimentos, o amor e ódio, a alegria e a tristeza, o prazer, o desprazer e dor etc.) as [1.2] cognitivas (pensar, o raciocínio, resolver problemas escolares e os da vida vicária, prestar atenção e memorizar, ser racional etc.), as [1.3] corporais (imagem corporal de si, e o modo de perceber o ‘outro-corpo-de-eu’, dores física e impacto na psicologia de ‘ser no mundo’, sintonia orgânica, esquema corpora e imagem mental do nosso corpo, o corpo vivido/ percebido, representado, efeitos de remédios em ‘mim-corporal’, consciência do corpo no mundo e com o outros, formas de movimentar-se com o corpo dolorido, ansioso, distressado, harmonia corporal etc.) e a vida ‘eu-tu-nós-mundo’, e as (vidas) [1.4] sociais, culturais e históricas” (PINEL, 2010, p. 12).

profissional), uma disposição interna do cuida(dor) - aquele que cuida da dor com atenção, com o corpo debruçado sob o sofre(dor), sendo assim uma (pré)ocupação, um frígir interno de que se põe a olhar os sentidos do outro sob seus cuidados, um tremor. O professor, pedagogo hospitalar, educador social, brinquedista etc., cuidam no imaginário popular de cura - tratar e curar, e com isso ter alta. A cura se desvela pelo cuidado, é um caminho que pode ser apenas ela (Cuidado), mas não negando que as (im)possibilidades da cura. O ato educacional de cuidar pode revelar um profissional do magistério em estado de inquietação e preocupação com o outro, como parte de si (PINEL, 2010, p. 26).

Furley (2023) prossegue revelando seus modos de cuidar como brinquedista e pesquisadora da Educação Especial Hospitalar pelo método fenomenológico de ação e investigação:

Vou descrever, talvez, a experiência mais marcante, enquanto pedagoga e brinquedista da instituição que trabalhava. Percebo um fenômeno emoldurado pelo cuidado: Mãe e filho brincando pela primeira vez na instituição, momento em que o filho lhe autoriza ser mãe. Recordo-me deles entrando, me cumprimentando. Consigo fechar os olhos e rever a cena, emocio-nos meus modos de ser também uma cientista, mas principalmente uma pessoa, um ser humano em um ambiente cheio de ambigüidades de dor e de sua ausência (não-dor). Estava frio, daqueles dias que a chuva fina nos presenteia com o perfume da terra molhada - um cheiro, quase um gosto, um toque na pele, uma escuta, uma sensação - sentimentalidades. A brinquedoteca estava vazia e os ecos das risadas pareciam pairar no ar. Eu estava sentada no chão, sobre o palco, terminado 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 (FURLEY; PINEL, 2020, p. 3)



Prossequimos com a descrição de sentido da brinquedista, uma das autoras desse artigo em capítulo de livro:

Eles já tinham estado juntos no setor, e na maioria das vezes a permanência é rápida, ele fica no computador ou jogando video game e sua mãe, fica próximo dele, e depois segue para as atividades de artesanato que tanto gosta. 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 con-videi para jogar uma partida e claro, sentar comigo no chão – permitindo a fluidez do corpo, o relaxar da coluna, o espalhar-se, o ficar a vontade. Ele, um adolescente, teve mais facilidade de aprender e tomou para si 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 sobre 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 (FURLEY, 2023, p. 3).

De fato, histórias como esta descrita pela Ana Karyne, em seu diário de campo de pesquisa ainda não defendida, nos (co)movem e nos mostram a importância da brinquedoteca hospitalar. Mas para que essa memória pudesse ser partilhada, aqui agora, foi preciso o planejamento e a execução desse espaço.

Será exatamente sobre esse processo que “conversaremos” a partir de agora, fazendo ao modo de pensar a organização e a classificação dos brinquedos e jogos presente nesse espaço.



A brinquedoteca hospitalar: normas, procedimentos, sugestões, teorias, discursos científicos...

Brinquedoteca hospitalar é um espaço obrigatório destinado a crianças em processo de internação, atendimento e tratamento hospitalar garantido através da Lei nº 11.104/2005:

Art. 1º Os hospitais que ofereçam atendimento pediátrico contarão, obrigatoriamente, com brinquedotecas nas suas dependências. **Parágrafo único.** O disposto no caput deste artigo aplica-se a qualquer unidade de saúde que ofereça atendimento pediátrico em regime de internação. **Art. 2º** Considera-se brinquedoteca, para os efeitos desta Lei, o espaço provido de brinquedos e jogos educativos, destinado a estimular as crianças e seus acompanhantes a brincar (BRASIL, 2005a).

Para tal,

Art. 8º O financiamento para a criação das brinquedotecas contarão com subsídios do próprio estabelecimento hospitalar pediátrico ou com subsídios externos nacionais ou estrangeiros, recursos públicos ou privados.

Art. 9º O Ministério da Saúde estabelecerá as políticas e as diretrizes para a promoção, a prevenção e a recuperação da saúde da criança, cujas ações serão executadas pela Política Nacional de Humanização – Humaniza SUS (BRASIL, 2005b).

Nesse espaço, a seleção de brinquedos é feita com um sentido de cuidado, devido ao fato da presença das crianças imunodeficientes, internadas ou em tratamentos, além de ter um transitar e mudanças grandes de pessoas no local. Os hospitalizados, na maioria das vezes, frequentam a brinquedoteca e lá devem encontrar segurança, sendo um vínculo de mundo - eles são mundo, “mundo de vida”.

Mas a brinquedoteca hospitalar abarca também os profissionais de saúde, que podem considerar ali como um espaço de estímulo psicomotor e de

observação emocional da criança, um “ser no mundo”. Autores como Cunha (2011), Friedmann (1998), Gimenes e Teixeira (2011), Kishimoto (1995), Furley, Pinel e Sena (2020) defendem a presença de um profissional qualificado presente nesse espaço. Cabe ao brinquedista acolher e proporcionar ao brincante a segurança de ter um espaço onde sua vontade (e desejo) é relevante. Descrevemos o espaço concreto no qual não se deve medicar, a não ser por ordem rígida médica. Um lugar de sentido que objetiva proporcionar novas experiências através da ludicidade, do brincar e do brinquedo, como o relacionamento, regras, desenvolvimento cognitivo, emocional e social, reflexões existenciais, todos esses conteúdos apresentados para serem vividos de forma agradável, espontânea, motivadora. A brinquedoteca como leitmotiv de ser-estar diante de si, do outro, no mundo geral e no (mundo) hospitalar.

A brincadeira além de desenvolver uma série de atividades lúdicas, assume uma fundamental importância no processo de atividade infantil, assume a função de promover o desenvolvimento da criança enquanto indivíduo e a construção do conhecimento (KISHIMOTO, 1995, p. 14).



A brincadeira e o brincar são tão importantes que no hospital possuem (ou deveriam) – assim define a lei - um local para ela, assim como os raios-X, o laboratório de coleta de exames, uma enfermaria. Trata-se de um lugar de cuidado, Heidegger (2005) diria *Sorge*, tema abarcado por Leonardo Boff (1999).

A brinquedoteca, numa linguagem romântica e idealizada, seria uma enfermaria “do sorriso”, ainda que não neguemos seu outro lado, a ausência do riso, o choro, a dor, as lágrimas, mas isso não impede que existam nossos esforços em criar práticas educacionais provocativas pela via do brincar com bom humor.

Nesse espaço de brincar, várias áreas do desenvolvimento podem ser estimuladas, dentre elas: coordenação viso-motora, motricidade fina, motricidade ampla, percepção tátil, percepção olfativa, percepção auditiva, percepção gustativa, percepção visual, percepção estereognóstica, pensamento, linguagem, sociabilidade, esquema corporal, estrutura tempo-espacial, ritmo etc.

Numa dimensão existencial, com um brinquedista que sabe-sente-age criar um clima e espírito de “mergulho existencial” no set da Brinquedoteca, pode acabar desvelando “modos” (alternativos) “de ser” do paciente-educando “ser no mundo” algo que “se é” - entre outros.

De acordo com Gimenes e Teixeira (2011, p. 217-234) a brinquedoteca hospitalar dispõe de alguns espaços separados para oferecer diversas situações de percepções e estímulos para a criança e, ao mesmo tempo, para que a mesma possa mentalmente se organizar diante de tantas possibilidades, fazendo do ato de brincar uma atividade prazerosa mesmo diante de tantas disponibilidades de brinquedos:

- *Cantinho do afeto*: é o lugar dos pequeninos, dos bebês. Com brinquedos elaborados para despertar nos bebês os sentidos em sua plenitude. Requer muito cuidado e segurança, desde a escolha dos materiais, cores e sons, pelo fato de serem manuseados por uma clientela que sente o mundo através manipulação e colocam tudo na boca (fase oral).
- *Cantinho do faz de conta*: é o espaço que a imaginação atravessa as barreiras e a criança pode criar o seu próprio mundo, a sua própria realidade. No caso da internação hospitalar, esse espaço através do brinquedo simbólico tem a função de grande importância, trabalhando o fator emocional, a transferência da tensão pela catarse (estado de alívio), devido à situação angustiante que é o adoecer, controlando e expressando melhor a emoção e a possibilidade de ser entendido e ajudado pelos profissionais envolvidos.
- *Cantinho da imaginação e teatro*: é o espaço para a representação de histórias, fantoches, personagens. Movimentos de coordenação motora grossa e expressão facial e corporal são expressos durante essa atividade de representação mental.
- *Cantinho da leitura*: é o espaço que acolhe para a leitura na qual o livro deve ser levado ao plano da imaginação, seja pelo toque, pela leitura, pela escuta.
- *Cantinho dos jogos*: é o espaço de socialização, de convivência com o outro, de desenvolvimento afetivo-emocional. Deve conter jogos de estímulos, de regras, de acoplagem (construção).
- *Cantinho das invenções*: é o espaço que a criança pode confeccionar seu próprio brinquedo a partir dos materiais disponibilizados. A coordenação motora fina será trabalhada através do alinhar, rasgar papel e a coordenação motora grossa através do amassar e nesse processo demorado a criança será levada para uma realidade distante em um tempo só dela, no qual o adoecer não tem espaço e que o brinquedo terá o valor dado por ela, pois orgulhosamente irá dizer: fui eu que fiz!
- *Cantinho do acervo*: é o espaço onde são armazenados brinquedos para serem repostos quando algum for danificado, orienta-se guardar materiais repetidos para essa finalidade e outros materiais no qual possa preencher espaços vazios, lembrando que o que faz uma brinquedoteca ser bela não é a quantidade de brinquedos que ela tem e sim o valor da experiência lúdica que ela pode proporcionar.



Pois bem, a classificação do brinquedo é essencial nesse espaço, no qual a criança escolhe o brinquedo e o profissional que brincará com ela ou com o grupo de crianças, usará as informações sobre o brinquedo para aproveitar o

momento lúdico estimular cognitivamente cada criança. Descrevemos a seguir a classificação de acordo com as pesquisas feitas pelas autoras citadas anteriormente visto que o brinquedo, a partir de aspectos como sua origem, qualidade de estímulo que oferece a criança está classificado e descrito por Cunha (2011, p. 111-113),

- Bloco de construção: materiais que podem ser empilhados, ex: blocos ou peças;
- Brinquedo do afeto: material que desperta a afetividade, prazer ao ser tocado, como um acalento, ex: bichinhos de pelúcia, bichinhos macios;
- Brinquedo de armar: material que possui peças que possam ser montadas de diversas maneiras, ex: Lego;
- Brinquedo de berço: material que a criança utiliza para brincar dentro do espaço do berço, ex: móveis;
- Brinquedo de faz-de-conta: material que representa possibilidades, pessoas, profissões, animais, super-heróis, ex: caixa de médico;
- Brinquedo de manipulação: material que tem como principal finalidade a manipulação, ex: bola;
- Brinquedo de montar: material composto por várias partes possibilitando ser montado e desmontado pela criança, ex: blocos de montar;
- Brinquedo hipnótico: material que de imediato atrai a atenção da criança, pode ter sons ou não, luzes ou não, ex: carrinho de controle remoto;
- Brinquedo musical: material que emite sons, música, ex: caixinha de música;
- Brinquedo pedagógico: material que tem a finalidade específica para a aprendizagem, ex: alfabeto móvel, dominó com animais;
- Brinquedo sonoro: material que produz sons de várias formas dos quais não são notas musicais, ex: livro que toca sons de animais ao ser manuseado.



Os jogos podem estar associados ao brinquedo, mas para que isso aconteça é necessário que possua regras condicionadas a perda ou a vitória de um dos ganhadores. “Qualquer objeto ou material pode ser utilizado tanto para um exercício didático quanto para uma brincadeira ou jogo” (CUNHA, 2011, p. 112). Eis alguns tipos:

- Jogo de sorte: é aquele que depende da apenas da sorte, ex: bingo;
- Jogo de Baralho: é aquele que é organizado a partir do emprego de cartas com figuras, números, ex: UNO, baralho do mico;
- Jogo do circuito: é aquele que possui um percurso a ser executado, ex: jogo de tabuleiro;

- Jogo de cooperação: é aquele o objetivo a ser alcançado beneficia todos os envolvidos, não há competição, ex: jogo em equipe ou duplas;
- Jogo de destreza: é aquele que vence quem for mais rápido, ex: tapa certo;
- Jogo de loto: é aquele constituído de várias cartelas e peças que devem ser colocadas as referidas cartelas, ex: loto da leitura, loto da tabuada;
- Jogo da memória: é aquele constituído por peças em duplicidade que devem ser justapostos sobre os pares, ex: jogo da memória com animais;
- Jogo da paciência: é aquele que o jogador joga sozinho e tem de atingir um objetivo, ex: cubo mágico;
- Jogo de perguntas e respostas: é aquele que o objetivo é responder as perguntas propostas, ex: soletrando;
- Jogo de tarefas: é aquele cujo objetivo é a execução de tarefas propostas, ex: quem sou?;
- Jogo didático: é aquele cujo objetivo é especificamente voltado para a aprendizagem, ex: loto de palavras;
- Jogo esportivo: é aquele que desenvolve habilidades motoras através de exercícios físicos, ex: futebol de botão;
- Jogo de estratégia: é aquele que necessita de elaboração de planos, ex: xadrez;
- Jogo de RPG (role play game): é aquele que representa personagens, podendo de ser de tabuleiros ou não, onde poderes dos mesmos são representados através de narrativas, histórias, enredo e tudo que a imaginação permitir, ex: RPGQuest, RPG do estilo Live action.

O quebra-cabeça⁹ possui classificação própria devido aos níveis de dificuldades que apresenta encaixes-planos, verticais, peças de diversos tamanhos para serem montados em diferentes etapas de desenvolvimentos sensoriais motores e neurocerebrais. Todas as crianças passam por processo semelhante até se tornarem adultas, essas etapas de desenvolvimento são observadas quando um brinquedo é fabricado, ele precisa atender um determinado público, e algumas embalagens trazem especificamente essa informação. Por acaso, você já reparou que nas embalagens dos brinquedos e jogos somos informados a respeito da idade a que são destinados? Essa informação fornecida aponta as seguintes

9 Sobre a história desse brinquedo que gera um ato brincante, a criação do quebra-cabeça, chamado de “dissected maps” pelo geógrafo e cartógrafo John Spilsbury (1739-1769), inglês. Em 1766 ele criou um mapa da Europa em uma tábua de madeira, cortou cada país ao longo das fronteiras nacionais. O jogo didático foi aplicado no ensino-aprendizagem da Geografia, e o foi feito para os privilegiados da época, os rebentos do rei Jorge III, ainda bem que esse lúdico foi socializado para “*todes*”.

etapas do desenvolvimento humano (WODSWOOTH, 1997) estudadas por Jean Piaget, das quais:

- Estágio Sensório-motor: do nascimento até os 2 anos de idade. A afetividade é investida no “eu”. Atividade reflexa; coordenação mão-boca; coordenação mão-olho, coordenação de dois esquemas, obtenção de novos meios para experimentação, representação interna;
- Estágio Pré-operacional: 2 a 7 anos: Uso de representações mentais para o caminhar em soluções de problemas. Desenvolvimento da linguagem. Pensamento e linguagem egocêntricos.
- Estágio Operações concretas: 7 a 11 anos. Início da autonomia e aparecimento da vontade e construção de intencionalidade. Resolve problemas de conservação- operações lógicas são aplicadas na solução de problemas concretos.
- Estágio Operações formais: 11 a 15 anos. Formação de personalidade. Sentimentos idealistas. Início da adaptação ao mundo adulto. Soluciona problemas hipotéticos complexos e verbais (WADSWORTH, 1997).



Em uma percepção existencial da aprendizagem e crescimento humano frente a um jogo e o brincar livre ou dirigido, descreve Pinel (2013, p. 7) que

Um brinquedo aplicado a um divertir, um jogar com ou sem regras, quaisquer brincares, pode ser, acima de tudo, um ato de coragem de ser para viver uma vida, jogar nela e com ela, com finco de alegrar-se, amar a si e ao outro, no mundo. Nesse processo, parece que se joga para viver melhor a vida, desfrutá-la, tratando-se de uma existência entregue ao respirar, sendo assim a vida como obra de arte. Ao perder em um jogo de regras, por exemplo, a criança hospitalizada, pelo seu sentimento devido também ao seu estado clínico, poderá vivenciar a “perda de si” metafórica, isso se houver, por parte do pequeno ou outro, um envolvimento existencial denso, tenso e intenso de impacto nos seus “modos de ser” jogador desvelando o seu “ser no mundo” brincante. (...) O jogo compõe, de modo complexo, a subjetividade. Cada um dispositivo-jogo, exigirá do humana o aparecer da cognição, da afetividade e do corpo expressado e vivido, cada qual com as energias psicológicas diferenciadas, de acordo com a experiência de brincar, seja na classe hospitalar e ou na brinquedoteca no hospital, isso devido à prática educacional proposta pelo brinquedista ou professor de Educação Especial inclusiva.

Torna-se vital conhecer as propostas piagetianas, motoras e existenciais - e outras. Bem, as etapas do desenvolvimento são algo que parece pedir ao educador e ou brinquedista: “observe, atue e sinta o ‘que é’ e o ‘como é’ ser paciente-discente diante das ações educacionais preponderantemente cognitivistas (Piaget) e motoras. Já as experiências existenciais que aparecem no viver livre do educando, elas podem ser provocadas em uma prática educacional profundamente empática e envolvente com sua existencialidade”. Como posso trabalhar

com uma criança em seu desenvolvimento cognitivo e motor que ocorrem na “morada do ser”, o seu existir? Como o existir se mostra nesse jogo concreto como em um “jogo da vida”? O que seu estado de saúde permite no brincar? O que pensa-sente-age a equipe multidisciplinar? O brincar profissional do educador exige sensibilidade, advinda de estudos, de como fazer o melhor científico pra a criança, seja em propostas clássicas de estimulação precoce e essencial, por exemplo. Haverá, quase sempre, alguém valorando, nomeando o (n)correto, e até fundamentado na ciência, e isso deverá ser levado em conta. A hétero-auto-avaliação da sua prática educacional pode ler a brinquedista a evocar sua atitude utoform(ação).



Nesse sentido mais cognitivo-motor, a classificação e a catalogação do acervo de uma brinquedoteca quase sempre dar-se-á a partir dos estágios apresentados, considerados um trabalho científico relevante. Essa abordagem é orientada pela ITLA (International Toy Library Association) e pela ABBri, a partir do “método E.S.A.R” ou pelo “sistema C.O.L de classificação”, descritos a seguir por Kobayashi (2012).

O sistema E.S.A.R de classificação de brinquedos e jogos foi elaborado pela psicóloga canadense Denise Garon, em sua tese de doutorado em 1982, sendo auxiliada posteriormente, por Rolande Filion e por Manon Doucet e, tem como principal fonte teórica a abordagem piagetiana. Este método de análise visa avaliar a contribuição psicológica e pedagógica dos acessórios das brincadeiras utilizadas pelas crianças, é estruturado de acordo com as etapas do seu desenvolvimento, da infância até a fase adulta.

O sistema C.O.L, *Classement des objets ludiques*, foi proposto por Kobayashi em 2009, no Laboratório de Brinquedos e Materiais Pedagógicos - LABRIMP, e tinha com o objetivo principal melhorar o sistema de empréstimo de brinquedos e jogos, no qual o laboratório atende à comunidade, visto que o sistema de classificação era o ICCP. Proposto por André Michelet tinha o objetivo de cruzar critérios de forma a estabelecer, segundo as especificidades dos jogos e brinquedos, a relação entre o desenvolvimento da personalidade, a faixa etária, e as categorias de brinquedos, mas devida a grande dificuldade na implantação do mesmo, foi criado o C.O.L.

O referencial teórico adotado no C.O.L são os mesmos do E.S.A.R conforme as categorias de Piaget (Exercício, Símbolo, Regras e Construção) e a Faceta A do E.S.A.R, nesse caso é descrita tal como apresentada pelo fabricante, de acordo com as informações da embalagem do brinquedo ou do jogo. As categorias principais do C.O.L oriundas dos termos utilizados por Garon (1998, p. 177-179), assim temos:

- Brinquedos para jogos de exercício (E): dividem-se em três

subcategorias: brinquedos para o despertar sensorial, brinquedos de motricidade, brinquedos de manipulação;

- Brinquedos para jogos simbólicos (S): dividem-se em três subcategorias: Brinquedos de papéis, brinquedos de faz-de-conta, brinquedos de representação;
- Jogos de acoplagem (A): jogos de construção, jogos de encadeamento, jogos de experimentação, jogos de fabricação;
- Jogos de regras (R): Jogos de reflexão e estratégia, de associação de percurso, de combinação, de endereço e esporte, de expressão de azar e de questões e respostas.

A orientação para a escolha de brinquedos não pode ser baseada simplesmente no critério de indicação por faixa etária. Isto seria um grande erro, especialmente em um país como o Brasil, com tantas etnias misturadas e tantas diferenças socioeconômicas (CUNHA, 2011, p. 36).

A classificação e a catalogação de brinquedos são importantes para a organização do espaço e para a atuação do profissional do espaço. O foco é acolher da melhor forma possível o brincante. Quem brinca? Do que brinca? De que brincar gosta? E quando pensamos em brincar, devemos ter em mente a concepção de plural! Nesse sentido, o plural pode ser único quando bonecas negras, panelas azuis e cor de rosa, panelas de barro, cocar, carrinhos de lata, peão de madeira, galhos de madeira, amarelinha, cantigas de roda fazem parte não apenas de um acervo e sim são vida ao brincar enquanto verbo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS...



Temos percebido, mediante os feedbacks, o quão comovente tem sido a receptividade da temática brinquedoteca hospitalar para (e com) as pessoas que acessam os artigos que escrevemos, bem como diversos autores que adentram ao Grufei. É um mover com os modos de ser no mundo da produção acadêmica, a partir de teorizações e práticas reflexivas.

O desvelar do fenômeno... Do brincar para pessoas frente a finitude da vida - escancarada - num leito hospitalar. Adoecer, ou como gostamos de dizer, “a-dor-é-ser”! “o adoecer é um acontecimento que dói, que marca e que a doença é apenas um dos fragmentos do ser no mundo. Porém, nesse processo, a criança não deixa de ser criança. “A - dor é ser...” “E, mesmo com dor, essa criança ainda é um ser criança. É ser sendo, existindo, percebendo, experienciando através de um corpo que sente, que percebe” (FURLEY; PINEL, 2020, p. 24).

É desse ser que falamos, e é pensando nesse ser, que o espaço da brinquedoteca hospitalar é planejado, executado e avaliado para - e o “ser-com” que somos, onde o aluno se avalia e avalia nossa prática educacional. Quando temos

a oportunidade de participar de palestras, e narramos “que sou (Ana) brincadista”, suscita no público interrogações. Quando nos perguntam o ‘que é’ (e ‘como é’ ser) uma brincadista, boa parte das vezes respondemos que é um estudioso do brincar, exigindo dela a competência técnica, psicológica, filosófica, sociológica, artística, poética etc., a ousadia de ser, a humildade não-submissa para aprender sempre, bem como o ato sentido em desejar ser (e estar) nesse ofício. Esse (co)mover significa que o brincadista continua estudando, considerando a prática fundamentada, “no meu (Ana) caso”, no existencialismo, e outros modos que podem nos ajudar no ofício, são até pensamentos diferenciados da fenomenologia, como a Epistemologia Genética, a Psicomotricidade, Artes e Educação, Poesia-Literatura, Psicologia Educacional Sócio-Histórico-Cultural de Vigotsky, Gonzáles Rey etc. Mas, o brincar é também livre, e sendo livre - eu brinco, tu brincas, ele brinca, nós brincamos, certo? Nem tanto, antes de brincar, “eu (Ana) estudo, me capacito (adentro a uma autoformação), e aí sim posso brincar com brincantes na brinquedoteca hospitalar”, ainda que percebemos que os dois movimentos se encontram.

Antes da mãe brincar com o filho pela primeira vez, percebemos que aquele espaço (no tempo) foi pensado, planejado, organizado e julgado/avaliado a partir de estudos e pesquisas que caminham lado a lado da Pedagogia, voltado pra criar práticas educacionais, de modo científico.

REFERÊNCIAS

- ASSOCIAÇÃO Brasileira de Brinquedotecas (ABBri). **Brincadista, quem é. Quem é o brincadista.** Sítio: <https://www.brinquedoteca.org.br/c%C3%B3pia-o-que-%C3%A9-brinquedoteca-e-brinqu> Acesso: 20 jun. 2023.
- BRAGIO, Jaqueline. **O sentido de ser Educadora das/nas Brinquedotecas do Hospital Infantil de Vitória/ES: um estudo a partir dos conceitos de Experiência, Narrativa & Cuidado.** 2014. 141 f. Dissertação de Mestrado em Educação. Vitória, ES: UFES/PPGE, 2014.
- BRASIL. Lei nº 11.104/2005. **Dispõe sobre a obrigatoriedade de instalação de brinquedotecas nas unidades de saúde que ofereçam atendimento pediátrico em regime de internação.** 2005. Disponível em: <https://www.brinquedoteca.org.br/lei-no-11-104-de-21-de-marco-2005> Acesso: 20 jun. 2023.
- _____. Portaria n. 2.261, de 23 de novembro de 2005. **Aprova o Regulamento que estabelece as diretrizes de instalação e funcionamento das brinquedotecas nas unidades de saúde que ofereçam atendimento pediátrico em regime de internação.** Diário Oficial da União, Brasília, 24 de novembro de 2005 17 de outubro de 1995. DOU 24/11/05. Brasília, DF. Disponível em: http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2005/prt2261_23_11_2005.html Acesso: 20 jun 2023.

BOFF, Leonardo. **Saber cuidar**: ética do humano, compaixão pela terra. Petrópolis: Vozes, 1999.

CUNHA, Nylse Helena Silva. **Brinquedoteca: um mergulho no brincar**. São Paulo: Aquariana, 2011.

CURA. **Dicionário Priberam da Língua Portuguesa** [em linha], 2008-2023, <https://dicionario.priberam.org/curo> Acesso: 20 jun. 2023.

FORTUNA, Tânia Ramos. **Para um modelo de brinquedotecas para a América Latina** Porto Alegre: Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, s/d. Sítio: <http://escolaoficialudica.com.br/atuacoes/artigos/Hacia%20un%20modelo%20de%20ludotecas%20para%20AL%20texto%20completo.pdf> Acesso: 20 jun. 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**; saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

FRIEDMANN, Adriana [et al]. **O direito do brincar**: a brinquedoteca. São Paulo: Edições Sociais: Abrinq, 1998.

FURLEY, Ana Karyne Loureiro. **Diário de campo pesquisa de doutorado** - em Educação, na área da Educação Especial e Processos Inclusivos. Vitória: Da autora/ PPGE/ UFES, 2023. Não publicado.

FURLEY, Ana Karyne Loureiro; PINEL, Hiran; SENA, Luciene Sales. A brinquedoteca hospitalar: a importância do brincar para crianças e adolescentes hospitalizados. **Artefactum** - Revista de estudos em Linguagens e Tecnologia. Rio de Janeiro: v. 19, n. 1, 2020. Disponível em: <http://artefactum.rafrom.com.br/index.php/artefactum/article/view/1841> Acesso: 20 jun. 2023.

FURLEY, Ana Karyne Loureiro; PINEL, Hiran. **Por uma fenomenologia do brincar**. Curitiba: Appris, 2020.

GARON, Denise. Classificação e análises de materiais lúdicos - o sistema ESAR. In: FRIEDMANN, Adriana *et al.* **O direito de brincar**: a brinquedoteca. São Paulo: Edições Sociais: Abrinq, 1998. p. 173-186.

GIMENES, Beatriz Piccolo; TEIXEIRA, Sirlândia Reis de Oliveira. **Brinquedoteca**: Manual em educação e saúde. São Paulo: Cortez, 2011.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e tempo**. Partes: 1 e 2. Petrópolis: Vozes, 2005.

KISHIMOTO, Tizuko M. (Org.) **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2001.

LIDQUIST, Ivonny. **Brincar no hospital**. Apostila. 10 pág. Sítio: <http://www.abrinquedoteca.com.br/pdf/50ain.pdf> Acesso: 20 jun. 2023.

LINDQUIST, Ivonny. **A criança no hospital**: terapia pelo brinquedo. São Paulo: Página Aberta, 1993.

PINEL, Hiran. **Fundamentos da Educação I**: Psicologia da Educação. Vitória: EaD UFES, 2010. Revisto e ampliado em 2022, não publicado.

____. **Vivências com o brincar (e o brinquedo) no Hospital Doutor Dório Silva, da Serra, ES**; memorial de um psicólogo clínico e psicanalista existencial, pedagogo, professor, psicopedagogo, educador: especial e social ... Vitória (ES): Do autor/ Grufei/ UFES, 2023. Em construção.

WADSWORTH, Barry J. **Inteligência e afetividade da criança na teoria de Piaget**. São Paulo: Pioneira, 1997.

CAPÍTULO 13

EDUCAÇÃO SOBRE 4 RODAS: PROFESSORES EM DIÁLOGOS NA CARONA DO ROMPER O DIA

Eldimar de Souza Caetano¹

José Raimundo Rodrigues²

O ALVORESER

São 5h da manhã. O despertador toca e é preciso assumir o dia. Mas, ainda é noite. O sol começa a dar os primeiros sinais ainda muito distante. Os dois se preparam para a jornada do dia. Por volta de 5:55h, aos poucos os postes da rodovia vão apagando as luzes e vai tomando conta a claridade natural. José está atento a um carro que vem e que lhe dará carona. Sabendo apenas distinguir entre fusca e kombi, ele acompanha a localização da amiga de trabalho. Entretanto, algo o tranquiliza. É aquele carro que a capa do retrovisor direito está quebrada e fica ainda mais fácil identificar a seta. Ela vem. Ela sempre vem!

O carro para num dos pontos de ônibus. Há tanta gente naquele local. Há tantas vidas em idas para o estudo, para o trabalho ou tratamento de saúde. Assustadoramente, os ônibus, superlotados, parecem operar um milagre de coração de mãe. No fundo concretizam o velho ditado: latas de sardinhas ambulantes. E, ainda assim, é possível perceber rostos serenos, esboços de sorrisos, e muitos a cochilar. O carro chega...

— *Vamos que vamos! Que o dia hoje promete!*

— E qual o dia que não promete?! (os dois gargalham) Que música você estava ouvindo?

— *Menino, eu costumo dar umas variadas. O dia que estou com mais sono costumo*

1 Graduada em Pedagogia pela UFES, mestre em Educação pelo PPGE-UFES, doutora em Educação pelo Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Professora de Educação Básica na Rede Municipal de Ensino de Vitória-ES. E-mail: eldimarufes@gmail.com.

2 Licenciado em Filosofia - PUC-MG; mestre e doutor em Teologia Sistemática - FAJE -BH; mestre e doutor em Educação - UFES - Linha Educação Especial e Processos Inclusivos. Professor de Educação Básica na Rede Municipal de Ensino de Vitória-ES. E-mail: jrzenega@yahoo.com.br.

colocar algo mais agitado. Tem dias que ouço sertanejo raiz. Outros dias vou para MPB. É assim, sem muito regra.

— Sua localização hoje não chegava em tempo real. Aliás, o nome desse negócio deveria ser deslocalização em tempo real, pois a pessoa está em movimento. Hoje, a localização estava parada na Panificadora Califórnia.

— *Sério! Ah, não. Eu andando isso tudo e você achando que eu estava na Califórnia?*

Os dois cantarolam: “Garota, eu vou pra Califórnia, viver a vida sobre as ondas. Vou ser artista de cinema. O meu destino é ser star. Ela continua comentando:

— *O cara é muito bom para escrever um treco desses, né! Ser star que permite que a gente também compreenda como ser e estar, a existência mesmo, o sentido da vida. O estar enquanto espaço, mas também como estrela.*

— Eu gosto do Lulu. Música tem esse poder de jogar a gente nos mais diversos lugares. Eu costumava ouvir mais música. Atualmente, quase não escuto nada. Também hoje com a questão da tecnologia as rádios perderam aquele charme.

— *Quando eu morava em Itabira, tinha um programa de manhã, desses para acordar, para dar notícias ao pessoal da zona rural. A gente acordava com a rádio.*

— Eu também. Em Carandaí, a gente ouvia o programa do Zé Bettio e seu bordão: “Joga água nele, dona. Joga mais água! Acorda gente” E entrava uma música delas que falam de uma coisa doída.

— *Era engraçado, porque tinha sempre essa coisa de uma amor não correspondido, ou traído, ou uma decepção. Aquela “O fio de cabelo” é um grande exemplo disso! Eita dor de cotovelo.*

— E quem nunca se decepcionou? Só os que não amam. O trânsito tá agarrado. Eu queria chegar mais cedo na escola. Mas está cada dia mais complicado. Uma alternativa é nos mudarmos para a escola...

— *José, eu queria era repensar a escola. Eu acho que não dá mais. É sempre a mesma coisa. E a gente amassa barro uma vida. Tô quase aposentando e parece que vai passando aquele ânimo inicial. E olhe que eu sou muito dedicada ao que faço. Eu tenho prazer de estar na sala de aula. Eu gosto de inventar moda.*

— Eu concordo com você. Nós estamos num tempo ruim. Nem aquele fulgor da escola do passado, em que os professores tinham um status social; nem tampouco a total destituição da instituição. Estamos nessa situação amorfa. A gente acaba sempre se perguntando: “Escola para que?”

— *Então, querido. Eu penso que nós vamos morrer e essa estrutura vai continuar aí, com poucas mudanças. Esses ranços de uma escola desconectada com a vida das crianças. E com muitas contradições. Tem professor que reclama que a família da criança não é presente, mas o dia que o pai ou mãe, sei lá quem da família, comparece na escola para falar*

sobre o menino, o professor não quer conversar. E tem aluno que não tem ninguém por ele, tá ele nesse mundo porque também os pais não tiveram, não receberam nada e não têm aquele amor que a gente gostaria, que a gente idealiza. Essa você conhece: “Quando, seu moço, nasceu meu rebento, não era o momento dele rebentar. Já foi nascendo com cara de fome. E eu não tinha nem nome pra lhe dar...”

— Na minha cabeça, mas considere que a minha cabeça não é lá essas coisas... Eu penso que a gente deveria começar o ano com uma semana só para conhecer as crianças. Ouvir os alunos. Ouvir as famílias. Tentar entender quem é essa pessoa que vai ficar ali na minha frente. Captar, minimamente, um pouco daquela história. Eu acho que ajudaria muito para depois fazermos a tal avaliação diagnóstica.

— Pois é! *Aí vem a cobrança de uma avaliação que não conversa com a vida da criança e com uma burocracia para alimentar estatísticas. Porque, convenhamos, qualquer um de nós, depois de alguns dias numa sala de aula, consegue falar em que nível aquela criança se encontra em relação aos aprendizados básicos.*

— E a gente não quer tentar nem o básico! Aliás, se nós déssemos conta do básico já seria um avanço. Veja que nível chegamos. Eu estou pensando aquilo de leitura e cálculo que habilitassem essa criança para abrir outros horizontes. Não a leitura e o cálculo da repetição, da decoreba, mas aquela leitura que faz com que a criança saia por aí lendo o mundo.

— *Eu te entendo. Uma leitura para além dessa obrigação de aprender a ler. Algo que tocasse a pessoa no seu desejo maior, que fizesse buscar sentido para essa vida.*

— Sim. Mas, para isso, não dá para pensar essas salas cheias, esse monte de prova para hankiamento, essa estrutura em que o primeiro ano não dialoga com o nono. E há interesse por parte das crianças. É claro que sempre tem um ou outro que não demonstra essa abertura. Do mesmo jeito que entre nós professores também tem um ou outro que não quer fazer nada.

— *O engraçado é que a gente se acha no direito de julgar a criança. Inclusive de punir. Oh, meu Deus, que meleca que a gente não faz na vida do menino quando em vez de motivar só põe mais um fardo. E, detalhe, nós estamos muito desatualizados em relação a essas crianças. Nós operamos desde uma lógica que não existe mais. O tempo passou.*

— Hoje o tempo voa, amor. Escorre pelas mãos. Mesmo sem se sentir. Não há tempo que volte, amor. Vamos viver tudo que há pra viver. Vamos nos permitir alvorecer...

DEFORMAÇÕES: OBSTRUÇÕES, INSTRUÇÕES, FRUSTRAÇÕES...

— O trânsito hoje parece mais agitado. Não sei de onde sai tanta gente!

— *Tem carro demais.*

— E sua deformação de ontem? Como foi?

— *Foi, né! Aquela coisa que não é, nem deixa de ser. A temática era interessante, mas...*

— Eu tenho dificuldade com esse modelo de formação muito formatada para grande público. Queria formações onde a gente pudesse se colocar, se expor, participar mais ativamente da reflexão. Quando se coloca numa mesma sala uma centena de professores, adeus...

— *José, não é só formação, eu considero que qualquer ação no contexto escolar passa pelo pertencimento. Se eu não sinto que faço parte daquele grupo, que sou aceito, que sou acolhido, que querem a minha colaboração, eu não me jogo no processo. Aí é que está o pulo do gato. Eu posso ter a melhor proposta formativa, mas se as pessoas não se sentirem engajadas nesse processo de se formar, nada de novo acontece. Começa aquele muro de lamentações e a gente fica até com dó da fala de alguns colegas, pois as pessoas se expõem, mostrando fragilidades em relação à compreensão, conceitos, posturas obsoletas.*

— Nas nossas formações de coordenadores também não é muito diferente. Também, parece-me que, às vezes, falta essa abertura para acolher o que está sendo proposto. Ao mesmo tempo, considero que por não ouvirem as nossas demandas antes de se elaborar a proposta formativa vira essa coisa esquizofrênica, que não dialoga com nossas realidades. Aquela velha expressão do “chão da escola”.

— *Há uma tônica teórica muito boa. Isso é inegável, porém ela nem sempre é coerente com algumas exigências que nos são feitas. Como a gente aproxima o pensamento de um Vigotski da vida com essa burocracia toda centrada em avaliações de larga escala? Como posso pensar o meu tempo em sala de aula como ocasião dialógica se há uma pressão incessante para se cumprir um currículo desencarnado?*

— Coisa para fantasma ver. rrsrrrrrrrrrrrrrrrr

— *Parece que aconteceu alguma coisa. Ou é acidente, ou sei lá, um acontecimento, mas o trânsito parou.*

— Sim. E não adianta mudar de faixa. Tudo parado. Ah, apareceu aqui nas notícias. É manifestação de rodoviários.

— *Só nos resta esperar. Voltando a nossa conversa. Eu sinto falta de um projeto que nos mobilizasse como educadores. Algo que puxasse nosso coração para fazer uma outra educação. Eu teimo em sala de aula. Meus alunos são maravilhosos. Brinco com eles que faltam potes para eu poder colecionar. São muito bons. Cada um com seu jeito, suas características. Alguns com mais dificuldades. Outros são tão sagazes, espertos demais. Mas sempre maravilhosos.*

— Você tem esse olho bom sobre menino. Até do que não presta você encontra algo “maravilhoso”. Admiro isso. De fato, essa coisa das burocracias da escola matam um tanto da vida que podia pulsar ali. O que talvez falte a quem pensa as

nossas deformações é contemplar que escola é o lugar da eterna novidade. Não tem dia igual ao outro. Não tem aluno igual todo dia. O “mesmo” não existe na escola, pois tudo se dá nessa força da interação.

— *Por isso que também acho que nossos planejamentos tinham que ser mais flexíveis. Eu não planejo simplesmente porque tem um horário para planejar. O planejar exige essa dimensão do conhecer a turma, do contemplar as necessidades, do carregar essa turma no meu interior e, de repente, deixar-me afetar por eles a ponto de estar lavando vasilhas e, de repente, me ocorrer algo que gostaria de fazer em sala. E isso é planejamento, mas numa dimensão ampla que contempla minha vida como envolvimento.*

— Se você falar isso, vão dizer “eu não levo trabalho de escola para casa!”

— *Eu sei. Eu sei. Mas quem não leva. Impossível. Escola mobiliza a gente.*

— Só não mobiliza esse trânsito. A gente já está parado mais de hora. Vou avisar que estamos aqui. Acho que é a prova do líder. Quem resistir mais tempo no carro, sem sair para beber água, banheiro, comer, ganha um prêmio.

— *Só brincando para gente resistir. Aliás, essa é uma dimensão bonita nos professores. A gente vai aprendendo a sorrir. A professora que eu era no início foi se modificando, mas eu nunca parei de me formar e fui aprendendo que a podia ser mais solta, mais livre. E faz um bem essa coisa do brincar, daquele comentário mordaz, daquele chiste na hora certa.*

— Já avisei que estamos aqui. Plenamente parados. Estanquamente quietos dentro do carro. Aliás, nem tão quietos. Estamos dois tagarelas como se tivéssemos engolido a pílula de pirlimpimpim da Emília.

— *José, eu gosto do que eu faço. Tem dias que a luta é grande, mas eu me sinto inteira ali. Naquele vuco-vuco com os meninos. E me irrita um tanto aquela coisa de alguns colegas que já perderam o ânimo e ficam tentando desestimular a gente. Por isso, concordo com você, formação tinha que ser algo com grupos menores, ganhando as pessoas no miudinho, um processo de conquista. Mas, para isso precisa ter uma causa que valha a pena.*

— Ninguém está a fim de morrer por bobagem, não é mesmo?! Recordei-me da esperteza do Galileu Galilei que voltou atrás na sua teoria para se livrar da morte. No fundo ele sabia que a ciência um dia comprovaria o que ele descobrira.

— *Você falou do Galileu, meus meninos amaram a música “mente quem diz que a lua é velha”. Eles entenderam o sentido da letra. A lua é essa coisa sempre nova. Então, o povo que se jogou nas grandes lutas da nossa sociedade é admirável. Eram pessoas que tinham essa crença de que uma outra sociedade seria possível. Aqui no Brasil com a questão da ditadura, isso foi muito forte. E, hoje, a gente corre o risco desse monte de retrocesso.*

— O Pasolini tem um filme que ele mostra os horrores do fascismo por meio de uma metáfora muito forte. *Salò ou os 120 dias de Sodoma*. O Pasolini era do Partido Comunista e a crítica dele aos ditadores é feita sob a ideia do fetiche, do

poder e do gozo em fazer o mal. Tem uma cena que virou até a capa do filme que é uma fotografia esplêndida. Ele mostra uma elite de homens observando as bundas de pessoas que estão de quatro na frente deles. E tem cenas de coprofagia. No fundo para mostrar que há um desejo sádico das elites dominantes.

— *O cinema é bom para isso, né! Para fazer essa coisa da crítica e não é qualquer crítica, porque o cara estudou, ele se compromete com aquilo que ele quis filmar, com a forma com que ele quis falar de um assunto. É uma maneira de fazer militância. A arte pode ser militância.*

— Morrer por uma causa. Somente protesta quem sabe que está se arriscando. É preciso coragem para ousar ir contra o sistema, ir contra, às vezes, a própria família. Ser militante é quase uma religião. Assumir uma verdade como razão de sua existência é um imperativo muito exigente. E nós aqui nesse trânsito que não transita. Eu que tô quase entrando em transe. Mas, enquanto isso, a gente planeja, estuda, fala, desabafa. Abafa. Melhor desligar o ar, vai gastar a gasolina e sem sairmos do lugar.

— *E eu que não pensava passar pela mesma situação duas vezes. Sexta foi protesto dos pescadores e gastei mais de duas horas para chegar até à escola. Hoje, pelo não andar da carruagem, a gente chega para o final do dia.*

— Pois é, duas vezes que você luta para chegar até à escola. É muito amor. Começou a andar.

— *Ando devagar porque já tive pressa e levo esse sorriso porque já chorei demais...*

TRANSLINGUAGIRÊS: UM MINEIRÊS NO CAPIXABÊS FALANDO PEDAGOGÊS

— Dia! Tudo bem?

— *Num sono que você nem imagina!*

— Não sei quem inventou esse negócio de acordar cedo. Tão bom poder dormir até cansar, doer os ossos e, aí, deitar de novo porque se cansou de dormir...

— *Tem gente que é assim, né! Outro dia fiquei pensando. Tem umas pessoas que foram feitas de outro barro. É um cansaço sem fim. É uma preguiça só! Uma indisposição.*

— *Oh, coisa boa que é preguiça. Deus quando criou o mundo preguiçou também.*

— *Preguiçar, taí um verbo para gente conjugagir. Afinal, Minas Gerais que tem essas coisas de uma invencionice de palavra. Ora corta uns pedaço, ora aumenta um tanto. Tem veis que parece até outra língua.*

— Quando eu li *Grande Sertão: Veredas* e soube que o livro tinha sido traduzido para trocentas línguas fiquei pensando: como põe um treco desses em japonês. Porque tem muito regionalismo, tem coisas que só o Guimarães Rosa para dá

conta de copiá, de transcrevê. O mineirês é muito engraçado. A gente sai de Minas, mas a qualquer momento que se encontra com outro mineiro, o cérebro, em questão de segundos, parece que transporta a gente de novo para Minas.

— *Você disfarça bem, mas vira e mexe dá umas escorregadas. Aí aparece seu mineirês todim.*

— A Língua Portuguesa é um espetáculo. Fico encantado com o que a gente pode fazer com as palavras. E essa coisa do trocadilho, do jocoso, como é isso é bão.

— *E junta com aqueles ditados, uma sabedoria que vem da terra. Porque é admirável como a questão da observação da natureza, desse olhar aguçado que vai captando as coisas e sabe que pode tirar dali o que não estava ali. Olhar para uma pedra e tirar dali uma dureza de coração. As metáforas, as comparações. É de uma riqueza. Amo trabalhar os conteúdos de Língua Portuguesa.*

— E nós temos muita fartura de palavras. É uma língua com muitos sinônimos, com muitas possibilidades. É uma familhança de palavras. Aí vem a danada da dona gramática dizer o certo e o errado? Ah, não! Certo é essa língua que vai e vem e faz voltas onde ninguém pode imaginar. Língua que boleia!

— *E nós recebemos influências diversas. Tem horas que é a coisa da herança europeia, portuguesa. Mas, ao mesmo tempo, aparecem palavras que são de origem africana, outras indígenas. E outras que nasceram por aqui. São línguas se entrecruzando também e vai nascendo o novo. Essa mistura que dá gosto, que empimenta um texto que salpica sentidos outros onde só havia um sem sentido.*

— A questão da formação das palavras é belíssima, pois está sempre em jogo a vida, os fazeres das pessoas, as dificuldades do cotidiano. E tem gente que se aboleta numa escrivaninha e quer dizer o que outro pode falar. O outro fala e fala porque age nesse mundo. E agindo vai nomeando. Vai coisificando também, negociando.

— *Escola é um lugar que também tem uma língua. Já reparou? Tem coisa que só faz sentido no contexto da escola. Você não usa aquilo fora de lá.*

— A própria língua aprendida na escola é uma língua diferente do nosso cotidiano. Quer coisa mais chata que num churrasco ficar ouvindo o sujeito que fala tudo tão corretamente que parece vai dar aula?!

— *E churrasco é lugar bom para desembolar a língua, destravar a serpente. E, se tiver um pouquinho de álcool junto, aí que vira uma festa.*

— Deve baixar a coisa do filtro moral que fica insistindo que temos que falar tudo corretamente.

— *Eu já incorporei umas coisas aqui do Espírito Santo. Vez por outra sai um “iá?!”, um*

“pocar”, um “tacar”. Essa é outra característica linda do ser humano. Onde a gente se assenta a gente assenta também na língua. A gente toma pouso e toma gosto.

— Fico lembrando da Inezita Barroso, do Rolando Boldrim. Lembra daquele programa nas manhãs de domingo?

— É que a viola fala alto no meu peito humano. E toda moda é um remédio pros meus desenganos. É que a viola fala alto no meu peito humano. E toda mágoa é um mistério fora deste plano.

DE VARAIS E EMBORNAIS OU DO QUE CARREGAMOS E EXPOMOS

— Tá toda chiquetosa hoje. Bom dia!

— *Esse tempo, a temperatura cai e a gente começa a tirar roupa do armário.*

— No meu caso elas ficaram tão guardadas que para usar teria que passar. Como não quero passar, não vou usar. E assim vai eu no frio mesmo.

— *Essa coisa de passar roupa tinha muito a ver com a questão de lavar roupa.*

— Sim. A maioria das pessoas lavava roupa em beira de rio, córregos, açudes.

— *E costuma colocar a roupa para quorar. E as roupas ficavam ali e passavam insetos, animais.*

— O passar era a assepsia. Hoje a gente quase não vê essas situações.

— *E tinha também aquela questão de pendurar roupa para secar em qualquer lugar. Você passava pela estrada e tinha aquele varal, às vezes, a cerca mesmo de divisa de terreno. Aquele monte de roupa pendurada. E tem gente que sabe fazer um varal bonito, com tudo organizado. A gente olha e dá gosto.*

— E não tinha muito pudor em mostrar a vida, ne?! Porque expor a roupa é também expor muito da própria realidade.

— *E como era difícil para gente ter roupa. Hoje é tudo muito fácil e as coisas ficaram também mais baratas. Mas antigamente, quantas vezes eu usei roupa ganhada ou que a gente passava de um irmão para outro menor, de primo.*

— Também vivi muito isso. Cansei de usar roupas que para um primo mais velho não serviam mais. Minha mãe trabalhou muito tempo na casa de uma família e, por sorte, tinha um menino quase da mesma idade que eu. Eu herdava as roupas dele. Menino de família mais rica, mais desenvolvido, corpo mais forte, eu sempre mais franzino. As roupas dele ficavam perfeitas em mim.

— *Você usava mochila para ir para a escola?*

— Meus primeiros anos de escola foram num grupo escolar. Duas salinhas. Vim a ter mochila quando fui lá para a 6ª ou 7ª série. Usei muito embornal. E

embornal em casa serve para tudo.

— *Eu me recordo do pessoal juntar saco de leite para fazer sacola. Pegar saco de arroz. Plástico não era uma coisa comum, fácil de achar. Quando a gente ganhava uma sacola de plástico era quase uma festa.*

— Você falando eu me lembrei das toalhas de mesa feitas com sacos de plástico de leite ou de arroz. O pessoal costurava aqueles pedaços e fazia o que precisava.

— *Costuravam tudo.*

— Eu queria saber costurar. Não aprendi. Faz falta. Por falar em costura, olhe a doadeira que o motoqueiro acabou de fazer. Totalmente sem necessidade.

— *Ultimamente eu só costuro na escola. Porque ensinar tem essa dimensão da costura. Um retalho dali, outro de cá, e vai juntando. No final dá certo, mas não tem como prever o que vai acontecer.*

— Depende do olhar da costureira. Porque o aluno fala um negócio, o outro, às vezes, emenda com algo que não tem nada mesmo a ver. Aí tem professor que tem esse dom de costurar os remendos irremediáveis, os enredos inenarráveis.

— *Mas isso é uma arte que nem todos conseguem. Exige uma sensibilidade. É preciso ter algo dentro do embornal. Tem que ter ali uma história, uma coisa que foi sendo adquirida com a vida. Tem situações na escola que só depois de muito tempo a gente consegue assimilar como lidar. Por isso também a importância de ter grupos que sejam heterogêneos. Quem vai chegando vai pegando algumas manhas, os mais velhos também vão aprendendo outras coisas. É outra costura também. Gerir uma escola é também essa costuranga.*

— E costura boa o avesso é perfeito, né?!

— *Mas é claro! O avesso é a prova dos nove, é não dar ponto sem nó.*

— E tem menino que vira a gente do avesso. Fazem coisas que tiram de nós aquilo que a gente não imaginava existir na mina escura e funda do trem da vida.

— *O menino vira a gente do avesso, José, porque nós fazemos isso com ele o tempo todo. A gente cata esse menino sem acolher o que vem no embornal dele, na mochila dele. E tem muita matula ali. Moral da história, ele só corresponde às descosturas e rasgões que fazemos nele, daí provoca o nosso avesso.*

— Você reparou que esse senhor em situação de rua ficava lá em Jacaraípe. Agora ele tá por aqui.

— *E sempre com esse monte de coisa. E não escolhe um lugar que o proteja. Talvez, ele se sinta protegido por essas coisas que ele acumula, esse monte de sacos. E, reparou, que é muita coisa de eletrônicos?*

— Sim. Um monte de fio, de pedaço de computador. É outro costurador. E, de rasgo em rasgo estamos sempre no começo. Tudo parece que faz voltar sobre

essa coisa do humano que a gente não conhece bem, ou melhor, que a gente nem sempre deseja conhecer.

— *O mais importante do bordado, é o avesso, é o avesso. O mais importante em mim é o que eu não conheço. O que eu não conheço...*

ESTACIONAR PARA MATAR APENAS UM LEÃO POR DIA

— *Hoje tem feira. Quero passar lá e comprar minhas verduras.*

— Só sábado e domingo que não tem feira.

— *Bobo! Eu tô precisando comprar umas coisinhas. Comer é bom demais.*

— O problema do dia da feira é onde estacionar. O bairro é pequeno, as ruas estreitas.

— *O trânsito ali não ajuda muito. A escola está no meio do quarteirão. Ela é um quarteirãozinho.*

— Quem planeja escola deveria conversar com os professores. Tem coisas que não dá para gente acreditar em algumas construções.

— *E tem escola que é só puxadinho para piorar. Deveriam demolir tudo e fazer outra. Aliás isso era o que deveria ocorrer com esse modelo de escola. Mas ficam fazendo emendas, aproveitando os cantinhos.*

— E tem a coisa de pensar o volume de gente que transita por uma escola. Escola não é igual casa que dá para você fazer uma reforminha e resolver um problema. A maçaneta da escola passa por não sei quantas mãos.

— *Mas o problema é o modelo mesmo. É uma estrutura ruim.*

— Nós hoje temos que conversar com duas famílias. Coisa de comportamento, mas que não dá mais para adiar.

— *E tem situações que quanto mais tempo a gente deixa, piora. Se melhorasse com o passar do tempo, ainda valia, mas...*

— E como piora. O problema é ajudar algumas famílias a perceber que precisam procurar uma investigação sobre a situação do filho. Criança tem essa coisa de cada uma, beleza; mas dá para gente perceber quando está muito fora do “esperado” para uma determinada idade. E, olha só que traiagem que a gente se faz. Eu aqui falando do “esperado” como se a gente fosse objeto destinado a se comportar dentro do previsível.

— *O problema é que para você é fácil diagnosticar - porque a gente diagnostica, né! - que a criança tem alguma problema, mas para a família isso é uma dor insuportável. Por isso, nem sempre é má vontade, às vezes, é resistência a assumir que terão que lidar com o filho que não veio conforme o desejo, o planejado. Há um luto em jogo nessa luta.*

— Exatamente. Alguns diálogos com famílias ficam tensos em função disso. É como se não conseguissem, e, como você falou, esse luto às vezes, não deixa compreender o que está acontecendo. E tem família que até poderia buscar algum apoio porque tem condições financeiras razoáveis. A gente conclui, talvez seja só casca. Tem outras também que são situações difíceis. E quanto mais a criança cresce algumas características parecem se acentuar e não dá mais para engolir “Ah, ela é assim porque só convive com adultos!”, “Ele é desse jeito, mas a família do pai é toda assim”.

— *E tem umas crenças nessas horas. Umhas ideias que a gente não sabe quem espalhou, mas que circulam por aí como se fosse algo verdadeiro.*

— E a criança acaba sofrendo também com aquilo que vivencia porque é uma pessoa pedindo socorro. Criança que, às vezes, vira adulto antes do tempo. E tem aqueles que parecem regredir a fases pré-natais. Eita, vida...

— *Isso demandaria uma estrutura mais coesa com outros órgãos. Mas está tudo tão sucateado...*

— Tem criança esperando atendimento na unidade de saúde faz tempos. Tem especialidades que o sistema público não vai dar conta de oferecer. Até porque a gente vive também uma época de que muitos médicos não têm se interessado por algumas áreas. Pediatria é uma que o povo da medicina vive correndo dela.

— *E a escola acaba se aproximando dessa função da saúde. Na escola fica muito visível aquilo que são outras necessidades, mas a gente não tem perna nem braço para dar conta de tudo.*

— E não temos mesmo. No máximo é tentar resolver o que está mais próximo de nós, no imediato ali da lida de cada dia.

— *E fazer isso bem feito. Caprichar nessa coisa do que é possível. O tempo de vida profissional também vai ensinando isso, a saber fazer o que é possível e não ter arroubos de martírio.*

— Aprender até onde conseguimos ir. E tem sempre o que nos escapa.

— *Essa é parte que competirá ao universo dar conta de resolver. Você como bom libriano entende o que estou dizendo.*

— Pois bem. Chegamos. Dá para você jogar ele um pouco mais para a esquerda. A pessoa podia ter pensado que outro iria querer essa vaga e ter estacionado melhor, comeu meia vaga. Mas pode vir tranquila. Deu certo.

— *Estacionar, como diz você, é uma chatice.*

— Nessas horas é procurar onde tem uma vaga daquelas que você já entra de frente.

— *Sim. Amanhã me lembra de te falar uma coisa. Não deixa eu esquecer.*

— Agora você me fala isso?!

— *É porque eu vi fulana e depois te conto. Agora não posso. Aqui na escola não dá para falar, porque o babado é forte.*

— Amanhã, lá pelas 5:30h, quando você me mandar a deslocalização sua, me manda assim: “*Vem de garfo que hoje é sopa, menina!*”

REFERÊNCIAS

As pessoas que nos criaram.

As pessoas que nos educaram, particularmente, as mulheres professoras dos anos iniciais.

Os nossos amigos e amigas de profissão.

As crianças, adolescentes, jovens e adultos a quem ousamos educar e que des-educam nossas formações acadêmicas.

Os livros que a vida nos deu oportunidade de ler.

As músicas que embalaram nossas trajetórias e também nossos momentos mais íntimos.

Os filmes que nos transportaram para outros espaçostempos, rasgando-nos me muitos eus de uma mesma humanidade.

As escolas que somos e carregamos em nosso interior e com a qual rascunhamos a escola desejada.

POSFÁCIO

HAVERÁ SEMPRE ALGO A SE DIZER, POIS EDUCAR É UM CONSTANTE SURPREENDER A BROTAR EM NOSSOS COTIDIANOS

Este livro é um convite ao leitor interessado na temática da Educação. Ao destacar que *ainda há muito por dizer sobre educação*, diferentes autores de diversas instituições chamam nossa atenção para a necessidade de lutar pela garantia do direito à Educação. A apresentação da obra é um presente ao leitor e de certa forma, um convite a adentrarmos um tempo de partilha de experiências nos revelando outras formas de se falar do educar.

Por meio da multiplicidade de objetos, referenciais teóricos e métodos, a obra amplia nossos horizontes sobre os desafios da Educação na atualidade, especialmente no enfrentamento das desigualdades sociais, racismo, vulnerabilidades e violações de existência, apontando possibilidades concretas e formativas no ensino com crianças via brinquedoteca hospitalar, na formação de professoras e de lideranças estudantis, entre outros temas.

Os estudos reunidos evidenciam, em boa medida, os desafios enfrentados em nosso tempo na luta por uma educação pública, gratuita e inclusiva. Talvez, aqui esteja o *leitmotiv* desse volume: perceber que, por mais que falemos sobre Educação, haverá sempre algo a se dizer. E, possivelmente, para nós tão afeitos à palavra, não nos faltará o desejo de traduzir por esse meio aquilo que sentimos e experimentamos. Mas, quicá, ao abrirmo-nos àquilo que acontece nos cotidianos, nos falem palavras quando o vivido nos afete tanto a ponto de nos pedir mais e mais e mais e mais. E, só depois disso, aventurarmo-nos na trincheira da escrita para reconhecer publicamente que ainda há muito sobre o qual não falamos. Convite aberto a quem deseja dizer-nos sobre o seu viver aprendiz-educador.

*Wagner dos Santos*¹

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.

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

- Análises marxistas 10, 65
Ancestralidade 11, 131
Anseios 3, 12, 36, 112
Apoio bibliográfico 12
Apontamentos 12, 27, 28, 126, 147
Aprendizagem 12, 30, 39, 71, 74, 76, 78, 80, 82, 86, 87, 88, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 102, 123, 143, 144, 145, 149, 150, 178, 179, 180, 181, 182, 187, 188, 189
Aproximações 10, 92
Arte 105, 107, 109, 124, 129, 136, 152, 170, 177, 189, 200, 203
Aulas 10, 11, 12, 77, 88, 89, 91, 92, 93, 94, 96, 98, 99, 100, 101, 102, 104, 106, 107, 108, 114, 124, 131, 132, 133, 150, 152
Autobiografia 9, 11, 127, 129
Avaliação 12, 21, 75, 76, 90, 94, 97, 98, 101, 102, 146, 153, 165, 177, 190, 197

B

- Brincar 12, 92, 165, 169, 176, 177, 178, 179, 181, 182, 184, 185, 187, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 199
Brinquedoteca hospitalar 7, 176, 177, 179, 180, 181, 184, 185, 191, 192, 193, 207

C

- Comunidade escolar 11, 105, 109
Conhecimento 10, 12, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 30, 31, 32, 33, 36, 37, 42, 59, 60, 63, 74, 77, 81, 83, 87, 89, 93, 94, 95, 96, 99, 100, 101, 102, 103, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 115, 140, 168, 170, 171, 172, 178, 185, 208
Construção 10, 21, 26, 28, 30, 39, 60, 61, 65, 71, 75, 87, 90, 93, 94, 97, 99, 100, 101, 102, 110, 114, 117, 122, 125, 143, 144, 154, 155, 169, 173, 185, 186, 187, 189, 191, 194
Contexto social 12, 30, 35
Conversa 97, 98, 99, 160, 165, 197, 198
Cotidiano escolar 9, 12, 101
Culto 11, 53, 111
Cultura africana 11, 108, 117, 125
Cultural 11, 30, 79, 89, 93, 103, 104, 105, 106, 108, 109, 113, 115, 116, 120, 122, 124
Currículo 11, 12, 16, 22, 23, 73, 116, 123, 124, 143, 148, 158, 198
Currículo escolar 11, 123, 124, 148
Curso de licenciatura 9, 22, 35, 37

D

- Dança afro 11, 105, 106, 108, 109, 110, 112, 114, 115

- Danças 11, 103, 106, 108, 110, 112, 113, 130
 Democracia racial 11, 117, 118, 122, 124
 Descontinuidades 10, 60, 64, 65, 66, 67
 Diálogos 11, 12, 93, 205
 Direito 12, 38, 73, 87, 124, 138, 140, 146, 148, 193, 195, 197, 207
 Discriminação 107, 118, 119, 120, 121, 122, 125, 138, 140
 Discursos 10, 46, 64, 66, 67, 106, 118, 130, 132, 184
 Disputas 9, 60, 119
 Dores 11, 130, 131, 134, 138, 140, 141, 182
 Doutoranda 11, 127, 133
- 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, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 62, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 87, 91, 98, 101, 102, 106, 107, 114, 116, 117, 122, 123, 124, 125, 131, 133, 134, 139, 141, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 151, 152, 153, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 166, 167, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 193, 198, 207, 208
 Educação crítica 9, 75
 Educação dos sentidos 12, 162, 163, 164, 167, 170, 171, 172
 Educação física 10, 18, 101, 102, 116
 Educação infantil 11, 21, 22, 29, 138, 139, 143, 144, 145, 146, 147, 149, 152, 153, 154, 155, 156
 Educação integral 144, 147, 148, 155, 157, 158, 161, 167, 175
 Educadores 9, 12, 18, 19, 26, 27, 34, 35, 39, 40, 106, 158, 160, 163, 164, 198
 Educandos 10, 93, 104, 105, 114, 115
 Educar 9, 13, 34, 39, 91, 120, 148, 158, 162, 171, 172, 206, 207
 Encontros 7, 11, 20, 40, 109, 110
 Engajamento coletivo 10
 Ensino regular 12, 158, 167
 Escola 3, 9, 11, 12, 14, 20, 22, 23, 33, 34, 39, 42, 67, 70, 73, 75, 79, 87, 88, 90, 93, 94, 96, 97, 99, 103, 105, 106, 107, 108, 109, 111, 112, 114, 115, 123, 125, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 143, 144, 146, 148, 150, 152, 153, 155, 159, 160, 161, 162, 163, 168, 171, 172, 173, 196, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 206
 Estruturalista 10, 60, 64, 65
 Estudantes 7, 10, 18, 71, 75, 82, 83, 87, 88, 89, 91, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 102, 109, 112, 141, 142, 158, 166
 Experiências 3, 7, 9, 21, 59, 70, 88, 90, 95, 99, 100, 104, 114, 115, 130, 134, 135, 139, 147, 148, 167, 169, 180, 181, 185, 189, 207
- F
- Fenomenologia 12, 192, 193
 Formação de professores 7, 9, 12, 17, 18, 21, 22, 26, 35, 37, 38, 41, 116, 123, 142
 Formação de profissionais 10, 28, 76

Freire 4, 9, 31, 32, 33, 38, 40, 41, 87, 95, 96, 147

G

Governamentalidade 10, 66

Grupo 12, 20, 25, 36, 43, 44, 46, 47, 53, 56, 61, 62, 82, 88, 89, 94, 97, 100, 106, 109, 110, 112, 114, 118, 119, 122, 130, 150, 154, 158, 160, 161, 163, 165, 166, 167, 177, 186, 198, 202

H

Históricas 10, 28, 60, 64, 66, 137, 182

Histórico 9, 11, 23, 29, 30, 31, 32, 34, 36, 39, 42, 62, 66, 105, 106, 107, 108, 117, 118, 120, 124

Husserliana 10, 43, 44

I

Identificação 11, 23, 24, 90, 95, 104, 112, 117

Indivíduos 107, 121, 123

Infância 11, 129, 130, 132, 138, 146, 190

Integral 12, 70, 71, 100, 144, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 155, 157, 158, 159, 160, 161, 165, 167, 174, 175

Integralidade 12, 74, 78, 79, 80, 85, 148, 164

J

Jornada ampliada 12, 154, 158

Juventude 11, 34, 137, 140

L

Leis 9, 10, 29, 31, 33, 120, 124, 125

M

Mãe 11, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 138, 139, 140, 141, 161, 183, 192, 195, 196, 202

Materiais didáticos 11, 150

Mito 11, 122, 124

Modos de resistência 11

Momentos 11, 24, 40, 44, 50, 98, 107, 130, 132, 163, 172, 206

Movimento estudantil universitário 10

Movimentos 7, 8, 11, 18, 19, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 122, 124, 130, 140, 141, 192

Mulher 11, 130, 131, 141, 173

Mundo 7, 13, 30, 31, 34, 40, 45, 49, 51, 53, 66, 68, 72, 88, 91, 92, 93, 95, 110, 121, 130, 134, 136, 140, 147, 156, 157, 161, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 177, 178, 179, 180, 182, 184, 185, 186, 189, 191, 197, 200, 201

O

Oprimido 9, 32

Organização social 10, 18

Orixás 11, 110, 111, 112

P

- Parceria 10, 75, 76, 79, 85
- Participação 10, 21, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 79, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 96, 98, 99, 100, 101, 102, 105, 106, 109, 114, 115, 124, 134, 146, 181
- Participação ativa 10, 88, 89, 93, 94, 96, 98, 99, 100, 102
- Passado-presente 11, 127
- Passagem 7, 8, 9
- Pedagogia 9, 16, 18, 19, 20, 21, 23, 25, 26, 27, 28, 32, 36, 37, 39, 62, 90, 161, 162, 164, 208
- Perspectivas eurocêntricas 11
- Pesquisa etnográfica 12, 157
- Pessoas 11, 12, 31, 33, 72, 83, 92, 96, 112, 117, 118, 119, 120, 129, 130, 131, 134, 135, 136, 137, 139, 140, 146, 179, 184, 187, 191, 198, 199, 200, 201, 202, 206
- Pobreza 11, 118, 120, 122
- Políticas de educação 7, 10
- Políticas públicas 9, 29, 38, 72, 80, 118, 124, 125, 133, 137, 141, 145, 147
- Político 9, 11, 30, 32, 39, 46, 70, 74, 75, 114, 117, 120, 122, 124, 125, 141, 145, 155, 159, 169
- Possibilidades 10, 11, 12, 14, 42, 59, 65, 86, 87, 93, 94, 95, 99, 104, 109, 110, 114, 127, 142, 162, 164, 166, 168, 169, 173, 177, 180, 183, 185, 187, 201, 207
- Potências 11, 12, 60
- Prática 10, 11, 16, 17, 20, 23, 24, 32, 40, 42, 69, 70, 74, 77, 78, 81, 82, 83, 87, 88, 89, 90, 93, 94, 97, 99, 101, 104, 105, 106, 107, 114, 115, 140, 150, 152, 153, 154, 155, 173, 179, 180, 189, 190, 191, 192, 193
- Prática pedagógica 11, 94, 104, 105, 153
- Práticas pedagógicas 11, 36, 99, 144, 151
- Práxis 9, 20, 31, 32, 34, 40, 103, 106, 150
- Preconceitos 11, 109, 110
- Preta 11, 127, 129, 130, 132, 136, 141, 142, 165
- Processo social 11, 117, 120
- Professora 11, 15, 97, 100, 103, 127, 130, 132, 134, 135, 138, 151, 152, 156, 163, 167, 174, 177, 178, 199, 209
- Profissionais 10, 11, 12, 13, 16, 17, 18, 19, 20, 22, 24, 25, 26, 27, 28, 37, 38, 69, 70, 71, 73, 75, 76, 77, 78, 80, 81, 82, 83, 85, 90, 134, 139, 145, 146, 151, 154, 157, 165, 176, 184, 186, 208
- Profissionais da saúde 10, 80, 83
- Proposta metodológica 10, 88, 96, 98, 99, 102

R

- Racismo estrutural 117, 118, 119, 120, 125
- Realidade 10, 13, 15, 22, 23, 24, 30, 31, 32, 33, 34, 36, 39, 40, 60, 63, 64, 66, 80, 81, 82, 93, 95, 104, 105, 122, 126, 132, 148, 157, 160, 167, 171, 186, 202
- Reflexões 9, 12, 13, 19, 29, 30, 31, 32, 77, 79, 99, 101, 126, 162, 166, 185

Relação 7, 10, 11, 16, 17, 19, 21, 22, 23, 24, 61, 63, 64, 66, 69, 70, 71, 72, 77, 78, 80, 81, 82, 91, 92, 96, 100, 101, 104, 107, 115, 117, 121, 124, 137, 144, 152, 156, 158, 161, 169, 170, 182, 190, 197, 198, 208

S

Saúde 7, 10, 42, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 121, 124, 179, 180, 181, 182, 184, 190, 192, 193, 195, 205, 208

Sentido 9, 11, 12, 15, 24, 34, 45, 48, 49, 52, 54, 61, 62, 63, 66, 75, 88, 89, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 99, 100, 103, 106, 109, 110, 114, 115, 117, 123, 126, 135, 138, 141, 146, 158, 159, 161, 165, 166, 169, 172, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 190, 191, 192, 196, 197, 199, 201

Ser 17, 19, 20, 21, 22, 24, 25, 27, 30, 34, 35, 38, 39, 40, 46, 47, 48, 49, 52, 57, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 71, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 87, 88, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 104, 105, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 114, 115, 119, 121, 124, 125, 127, 131, 132, 133, 134, 136, 137, 138, 139, 140, 143, 145, 146, 147, 149, 150, 151, 152, 153, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 170, 171, 172, 173, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 196, 198, 199, 200, 202

T

Teoria 10, 14, 19, 20, 21, 22, 24, 27, 29, 32, 40, 42, 60, 62, 65, 67, 68, 81, 83, 86, 101, 106, 194, 199

Teorizações 12, 67, 191

V

Venezuela 7, 43, 45, 46, 50, 57, 58

Vidas 9, 13, 46, 52, 131, 134, 182, 195

Vivências 12, 89, 90, 95, 98, 106, 109, 135, 141, 148, 152, 176, 177, 178, 179

