



PEDAGOGIA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

OLHARES, REFLEXÕES
E EXPERIÊNCIAS EM FOCO

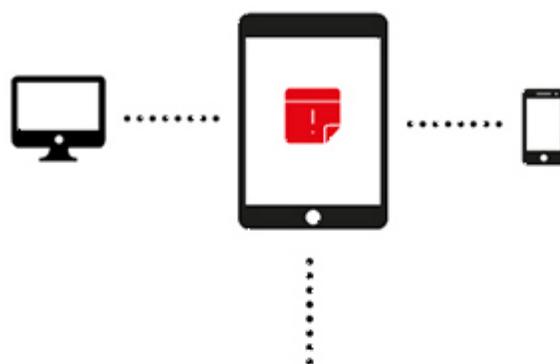
LUCIANA REQUIÃO
SILMARA MARTON
(ORGS.)

PEDAGOGIA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

OLHARES, REFLEXÕES
E EXPERIÊNCIAS EM FOCO

LUCIANA REQUIÃO
SILMARA MARTON
(ORGS.)

PACO  EDITORIAL



IMPORTANTE

Cuidamos para que a produção deste ebook tivesse o mesmo padrão de qualidade das nossas obras impressas. Mas poderá ter variação na apresentação do conteúdo de acordo com cada dispositivo de leitura.

Copyright © 2019 by Paco Editorial

Direitos desta edição reservados à Paco Editorial. Nenhuma parte desta obra pode ser apropriada e estocada em sistema de banco de dados ou processo similar, em qualquer forma ou meio, seja eletrônico, de fotocópia, gravação, etc., sem a permissão da editora e/ou autor.

Revisão: Marcia Santos

Capa: Matheus de Alexandro

Diagramação: Larissa Codogno

Edição em Versão Impressa: 2019

Edição em Versão Digital: 2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

P388	
Pedagogia e formação de professores: olhares, reflexões e experiências em foco/organização Luciana Requião, Silmara Marton. - 1. ed. - Jundiaí [SP]: Paco Editorial, 2019.	
Recurso digital Formato: ePub Requisitos do sistema: Multiplataforma ISBN 978-85-462-1754-0	
1. Educação. 2. Professores - Formação. 3 .Prática de ensino. I. Requião, Luciana. II. Marton, Silmara.	
19-58905	CDD: 370.71 CDU: 37.026

Conselho Editorial

Profa. Dra. Andrea Domingues (UNIVAS/MG) (Lattes)

Prof. Dr. Antonio Cesar Galhardi (FATEC-SP) (Lattes)

Profa. Dra. Benedita Cássia Sant'anna (UNESP/ASSIS/SP) (Lattes)

Prof. Dr. Carlos Bauer (UNINOVE/SP) (Lattes)
Profa. Dra. Cristianne Famer Rocha (UFRGS/RS) (Lattes)
Prof. Dr. José Ricardo Caetano Costa (FURG/RS) (Lattes)
Prof. Dr. Luiz Fernando Gomes (UNISO/SP) (Lattes)
Profa. Dra. Milena Fernandes Oliveira (UNICAMP/SP) (Lattes)
Prof. Dr. Ricardo André Ferreira Martins (UNICENTRO-PR) (Lattes)
Prof. Dr. Romualdo Dias (UNESP/RIO CLARO/SP) (Lattes)
Profa. Dra. Thelma Lessa (UFSCAR/SP) (Lattes)
Prof. Dr. Victor Hugo Veppo Burgardt (UNIPAMPA/RS) (Lattes)
Prof. Dr. Eraldo Leme Batista (UNIOESTE-PR) (Lattes)
Prof. Dr. Antonio Carlos Giuliani (UNIMEP-Piracicaba-SP) (Lattes)

Paco Editorial

Av. Carlos Salles Bloch, 658

Ed. Altos do Anhangabaú, 2º Andar, Salas 11, 12 e 21

Anhangabaú - Jundiaí-SP - 13208-100

Telefones: 55 11 4521.6315

atendimento@editorialpaco.com.br

www.pacoeditorial.com.br

Toda violência é uma negação da vida.

Dedicamos este livro à nossa ex-aluna Maria Cleusa Pereira Bernardo
(*in memoriam*)

Não nasci, porém, marcado para ser um professor assim. Vim me tornando desta forma no corpo das tramas, na reflexão sobre a ação, na observação atenta a outras práticas ou à prática de outros sujeitos, na leitura persistente, crítica, de textos teóricos, não importa se com eles estava de acordo ou não. É impossível ensaiarmos estar sendo deste modo sem uma abertura crítica aos diferentes e às diferenças, com quem e com que é sempre provável aprender.

Uma das condições necessárias para que nos tornemos um intelectual que não teme a mudança é a percepção e a aceitação de que não há vida na imobilidade. De que não há progresso na estagnação. De que, se sou, na verdade, social e politicamente responsável, não posso me acomodar às estruturas injustas da sociedade. Não posso, traindo a vida, bendizê-las.

Ninguém nasce feito. Vamos nos fazendo aos poucos na prática social de que tomamos parte.

Paulo Freire

SUMÁRIO

Folha de rosto

Dedicatória

Epígrafe

Apresentação

Capítulo 1: Arte, Educação Musical e a Formação do Pedagogo:
notas sobre uma experiência

Luciana Requião

Capítulo 2: Educação Matemática no curso de Pedagogia:
perspectivas e proposta

Adriano Vargas Freitas

Capítulo 3: A experiência do Instituto de Educação de Angra dos
Reis na formação inicial e continuada de professores de Educação
de Jovens e Adultos

Elionaldo Fernandes Julião

Capítulo 4: As Ciências Naturais na Pedagogia

Maina Bertagna

Capítulo 5: O ensino de Geografia na Pedagogia: apontamentos de
um campo em formação

Daniel Luiz Poio Roberti

Capítulo 6: A gestão educacional e o desafio das práticas
democráticas

Clarissa Craveiro

Capítulo 7: A literatura no Ensino Fundamental I: Por que e para quê
ensinar?

Rodrigo Corrêa Martins Machado

Capítulo 8: Fotografia, antropologia e educação: práticas corporais e
sociabilidades das mulheres vermelhas do deserto da Namíbia

Anderson Tibau

Tania Dauste

Capítulo 9: Pedagogia do lúdico: notas sobre as relações entre ludicidade e prática educativa

Andréa Pavão

Capítulo 10: Contribuições dos estudos sociais da infância ao campo pedagógico

*Renata Lopes Costa Prado
Lisandra Ogg Gomes*

Capítulo 11: Educação de surdos, inclusão e diferença: o que a formação inicial tem a ver com isso?

Silvana Matos Uhmman

Capítulo 12: A Sociologia na Pedagogia: ciência, política e ensino nas obras de Durkheim e Bourdieu

*Marcos Marques de Oliveira
Nevaldo Leocádia Bastos Júnior*

Capítulo 13: Pedagogia e relações étnico-raciais: lutando contra a mesmice no currículo e no discurso pedagógico

William de Goes Ribeiro

Capítulo 14: Contribuições da história da educação para a formação no curso de Pedagogia do IEAR: reflexões sobre a experiência de sala de aula

Maria Onete Lopes Ferreira

Capítulo 15: Contribuições da Sociologia para a Pedagogia: um olhar sobre a educação no Brasil

Maria Aparecida Alves

Capítulo 16: Filosofia, Educação e Pedagogia: o pensar como criação

Silmara Lúdia Marton

Capítulo 17: Produção de modos analógicos de pensar e conhecer: a experiência com a Cia. das Artes do IEAR

Dagmar de Mello e Silva

Capítulo 18: A arte de se formar: um memorial em formação

Allan Rodrigues

Página final

APRESENTAÇÃO

Este livro retrata questões que fazem parte da prática de docentes atuantes em um mesmo curso, que possuem trajetórias distintas e formação em áreas diversas. Ao convidá-los para escrever um capítulo, buscamos provocar a reflexão sobre como os diversos campos do conhecimento podem contribuir com a formação e a prática do professor pedagogo. Tivemos como resultado uma diversidade de olhares sobre a formação de professores na Pedagogia.

Os textos foram organizados de modo a conduzir o leitor a um caminho que emerge de experiências de ensino específicas, realizadas no âmbito do Instituto de Educação de Angra dos Reis da Universidade Federal Fluminense, do labor de discussões em torno dos conceitos, noções, ideias, sentidos, paradigmas e fundamentos das disciplinas que permeiam a formação no campo da educação, chegando a questões relativas aos processos de formação do professor em tempos e espaços para além da sala de aula.

Embora a motivação e a organização do livro estejam associadas a experiências educativas realizadas no âmbito do curso de Pedagogia do IEAR, esperamos que esse trabalho seja material de discussão para todos aqueles que tenham interesse em contribuir com o debate sobre a formação de professores. É nosso intento também atingir os estudantes de cursos de Pedagogia e das demais licenciaturas, a fim de que encontrem nessa paisagem discursiva horizontes que dialoguem com suas trajetórias na educação.

As perspectivas políticas que se anunciam nas linhas deste livro marcam ainda a necessidade de nos posicionarmos frente a um projeto político-econômico nefasto que prega uma suposta

neutralidade em sala de aula, notadamente o projeto “Escola Sem Partido”. Somos a favor da liberdade de expressão e da democracia, da diversidade, da diferença, da justiça social, enfim, de uma educação que possibilite a emancipação humana. Em tempos de extrema violência declarada aos espaços educacionais de construção histórica do pensamento científico e crítico, precisamos ampliar ainda mais as redes de diálogo entre a comunidade acadêmica e a sociedade em geral, a fim de preservar espaços fundamentais de mapeamento e crítica da história como passado e presente, no seu *devir*, que, enunciados e dialetizados, sejam possibilidades de invenção de sonhos coletivos.

Aqui se encontram temáticas múltiplas, que se apresentam sob o enfoque de áreas das ciências humanas, naturais e exatas, assim como das letras e das artes. O livro, assim, se traduz num processo crítico e aberto, portanto, por sua natureza, incompleto, no sentido de que pretende instigar os leitores a complementarem com sua escuta os possíveis sentidos que a obra chama a pensar e criar.

Situada e com profundidade na problemática da insuficiência e até mesmo ausência do ensino de Artes e, em particular, de educação musical nos cursos de formação de professores no Brasil, a **profa. Luciana Requião** mostra detalhadamente uma experiência bem sucedida que vem realizando no Instituto de Educação de Angra dos Reis da Universidade Federal Fluminense que, desde a reforma curricular de 2010 do seu curso de Pedagogia, oferece a disciplina obrigatória de *Arte e Educação* e, a partir da reforma de 2015, a disciplina também obrigatória de *Música e Educação*, além de uma optativa feita à distância de *Educação Musical*.

Como desdobramento de sua rica trajetória na área do ensino e com muitas e diversificadas ações de pesquisa e extensão no

campo da educação musical na região da Costa Verde onde se situa o IEAR, a professora, em seu texto, oferece uma bela síntese da evolução desse caminho de oito anos, que também se traduziu na publicação de muitos trabalhos, alguns em parceria com estudantes e outros colaboradores professores, provocando o leitor a perceber que, para além da necessidade de atender às leis que garantam a obrigatoriedade da formação artística e, particularmente, musical nos cursos de Pedagogia, essa experiência na graduação de um futuro pedagogo influencia na sua forma de sentir e pensar sua própria formação, ressaltando assim o seu caráter epistêmico e estético. A música é, pois, uma forma de conhecimento primordial à formação do professor. De outra parte, o texto da profa. Luciana, sem perder de vista sua força reflexiva, como na música, convida o leitor a exercitar a sua própria escuta na compreensão da complexidade desse tema, deixando assim em aberto para novas reflexões, desafios, composições.

Prof. Adriano Vargas Freitas, de maneira muito clara e próxima, nos conduz a compreender a matemática, uma linguagem que, na história do seu ensino e aprendizagem tem sido marcada pelo hermetismo, pela inacessibilidade e predomínio de uma lógica linear e hierarquizada, como uma área, em contrapartida, que, ao valorizar o conhecimento prévio dos estudantes, concretiza a sua mediação necessária com o conhecimento já sistematizado da escola, com possibilidade de estimular uma relação mais profunda e crítica. Imerso na realidade de ensino de matemática em curso de graduação em Pedagogia e no estudo de demais cursos de formação, observa o professor ainda o receio por parte dos estudantes no seu processo de aprendizagem nessa área. Porém, como bem demonstra tomando por base as suas pesquisas e de

demais pesquisadores em Educação Matemática, essa situação vem mudando a partir do reconhecimento dos conhecimentos de outros grupos culturais e sua incorporação na formação de professores.

Dando destaque a experiências dessa natureza que oferecem mudanças paradigmáticas, prof. Adriano aborda a riqueza do Programa de Etnomatemática, de Ubiratan D'Ambrósio no sentido de promover vínculos da Matemática com outras áreas de conhecimento e a sua própria criação do Laboratório de Matemática no IEAR que, não reduzido a um espaço físico, é muito mais uma experiência formativa que, sintonizada com as pesquisas atuais, vem trazendo contribuições significativas aos estudantes, futuros professores, haja vista o que os depoimentos transcritos quase ao final do texto nos apontam.

O **prof. Elionaldo Fernandes Julião** realiza um relato que descreve muitas e diversas ações de ensino, pesquisa e extensão que integram o *Programa de Estudos, Documentação e Pesquisas em Educação de Jovens, Adultos e Idosos*, criado em 2011. Desenvolve o professor um projeto amplo de formação inicial e continuada de professores de EJA e que vem sendo construído no âmbito do curso de Pedagogia do IEAR desde 2008 com vistas a atender a região da Costa Verde, nos municípios de Angra dos Reis, Mangaratiba, Rio Claro e Itaguaí. Suas ações se alinham à Agenda Territorial de Desenvolvimento Integrado de Alfabetização e de Educação de Jovens e Adultos.

O autor expõe a necessidade de ampliar uma compreensão das políticas públicas em EJA no Brasil na contemporaneidade, relacionada ao reconhecimento dos movimentos sociais e sua diversidade entre os alunos do curso de Pedagogia do IEAR no

percurso de sua formação no estágio e na disciplina de EJA, de forma concomitante e dialética. Acrescenta-se ao sentido do seu trabalho o foco na sensibilização dos profissionais em âmbito municipal, estadual e federal para as questões da EJA e, no seu interior, aos idosos; na visibilidade das ações realizadas na região; na integração dos profissionais aos estudos e pesquisas no campo, de modo a efetivar a aproximação entre pesquisa na universidade e a comunidade; no estudo aprofundado das políticas públicas em EJA por meio de parcerias realizadas com demais instâncias institucionais como os conselhos municipais da região; e, em diagnósticos que apontam ainda o não reconhecimento dos sujeitos sociais da região nas políticas pedagógicas na região. Prof. Elionaldo expõe assim a sua grande contribuição oferecendo ao leitor a visibilidade de um histórico de avanços e a necessidade da continuação da luta a fim de que EJA se integre a todos os cursos de licenciatura.

A **profa. Maína Bertagna** nos direciona ao conhecimento das ciências naturais como possibilidade privilegiada de, pelas suas “lentes”, possibilitar ao indivíduo interpretar o mundo que o cerca. Imbuída da preocupação de que os estudantes aprendam ciências de maneira que a esse conhecimento incorporem a sua linguagem, filosofia e seus modos de operar, conduz a uma formação na qual estes alunos sejam capazes de transformar a sociedade e ampliar sua cultura científica. A autora argumenta pela necessidade de que os professores revejam suas formas de ensinar ciências a partir das lógicas de compreensão e ação dos alunos no mundo. Consciente desse desafio, a profa. Maína se pergunta como fazer com que as crianças e adultos, em sua fase inicial de escolarização, aprendam

ciências, tarefa essa a ser conduzida pelos professores oriundos do curso de Pedagogia.

O texto, feito de ciência e poesia, expõe argumentos da professora muito bem embasados em suas pesquisas sobre o Ensino de Ciências na formação de pedagogos e, especificamente, como o conteúdo e o modo desse ensino repercutem em suas práticas pedagógicas. Sua experiência como professora da disciplina de “Ensino de Ciências” no curso de Pedagogia no IEAR, na perspectiva de propiciar uma dialógica entre os estudos teóricos de caráter metodológico e epistemológico das ciências e suas formas/conteúdos de ensino, é prova de um caminho que vem se delineando nesse sentido entre os estudantes.

Na forma ensaística que oferece ao leitor um espaço de amplo diálogo com o autor, suas reflexões e experiências no campo do ensino da Geografia na formação dos professores, o **prof. Daniel Luiz Poio Roberti** une Geografia à Educação e, em especial, mostra que suas experiências no campo do ensino e práticas na disciplina de Geografia no curso de Pedagogia do IEAR/UFF, sugerem um “mapa” com várias entradas que propiciam discussões sobre o sentido da Geografia nos cursos de formação de professores para as séries iniciais.

Na perspectiva de um trabalho sob inspiração da teoria histórico-cultural, o prof. Daniel relata as diversas atividades realizadas ao longo do desenvolvimento de dois anos junto aos alunos da disciplina de “Geografia: conteúdo e método” que, por intermédio de oficinas e feiras com a participação de alunos da escola e da universidade, fica latente a percepção de que, como bem indica o professor, há que se levar em conta um processo de alfabetização dos alunos que valorize, de início e no fim do processo, sua própria

concepção espacial, no sentido de que o professor de geografia se alimente da “geografia do aluno” e, como bem mostra o trabalho realizado nesse tempo, é possível discutir as teorias, a ciência da Geografia e transpô-las didaticamente a fim de que os futuros professores potencializem as paisagens escolares.

Com respaldo na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, na LDB (1996) e em outros dispositivos legais, assim como nas DCN do Curso de Pedagogia (2006), se prevê que a formação do gestor educacional no âmbito da formação do pedagogo para atuar na educação básica, deva ter como base epistemológica a formação para docência, pesquisa e gestão democrática. Conforme mostra a **profa. Clarissa Craveiro**, foi no bojo do período de redemocratização no Brasil que, em 2013, houve uma mudança na LDB prevendo a existência de instituições formadoras de pedagogos articuladas ao sistema nacional e aos sistemas estaduais educacionais públicos e privados, do que decorreu a necessidade de considerar as diferentes forças sociais que atuam entre os atores organizados nas entidades da educação em torno das políticas educacionais empreendidas e a democracia, com vistas à formação dos profissionais da educação e, entre os quais, o gestor educacional. Assim, o Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Pública, como parte integrante do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) desenvolvido pelo MEC, foi criado para colaborar na formação desses gestores na escola pública e com qualidade social. Mas, isso é suficiente?

Profa. Clarissa, de maneira vigorosa e reflexiva, aponta para uma compreensão aberta e pluralista, de que implantar uma efetiva gestão democrática no interior das escolas inclui reconhecer conceitos como participação, autonomia e democracia, as diferentes

práticas sociais da escola e a construção identitária dos envolvidos, demonstrando argumentativamente e em diálogo com o aporte teórico de Chantal Mouffe, que essa construção não está dada, mas se realiza continuamente na base de negociações, em subjetividades movidas por emoções e afetos que atuam nas relações e em lutas por processos de constituição dessas construções de identidade democrática.

“Por que e para quê ensinar Literatura?”. Compreendendo que o ensino fundamental na escola será o tempo oportuno para a formação dos alunos, ainda que introdutoriamente, para saber os princípios básicos de disciplinas como a Literatura, o **prof. Rodrigo Corrêa Martins Machado** expõe reflexões que nos colocam frente a frente com o(s) sentido(s) da Literatura em nossas vidas e em nossa formação, incentivando a necessidade de se investir na formação de leitores na educação básica. A partir de sua experiência de docência e pesquisa na área, identifica o distanciamento existente entre o mundo acadêmico e o mundo escolar, um ensino escolar de literatura ainda muito mecânico, didatizado, pois guiado pela objetividade, exatidão e marcado pelo não reconhecimento do conhecimento prévio dos alunos, e a falta da valorização do seu ensino nos cursos de licenciatura, os quais têm o compromisso de formar os profissionais para pensar conteúdos e métodos com vistas a sua atuação nas escolas junto às crianças e adolescentes.

Em decorrência de sua experiência como professor da disciplina de *Língua Portuguesa: conteúdo e método* no curso de Pedagogia do IEAR-UFF, o prof. Rodrigo decide escutar os próprios alunos, futuros professores. De maneira cuidadosa e atenta, analisa os resultados do questionário aplicado junto a esses alunos oferecendo uma boa compreensão que se tem do ensino e da importância da

literatura que se vincula diretamente a sua história de formação de leitores (ou não) na educação básica, cujos conhecimentos prévios foram (ou não) reconhecidos.

A parceria entre os **profs. Anderson Tibau e Tania Dauster** se traduz num texto marcado por uma etnografia do corpo que amplia os sentidos da cultura e da própria educação por meio de uma compreensão refinada da relação entre natureza e cultura. A partir de um ensaio fotográfico do qual resultou o estudo e a pesquisa *Imagens da África – aspectos da natureza e da cultura na Namíbia* realizados por Tibau, os autores argumentam que o corpo não é apenas algo natural ou da natureza, mas resulta de valores, crenças, atitudes e desejos tecidos nas relações sociais. Indo além, entendem Tibau e Dauster que esse corpo é também um corpo ativo, o qual produz diferentes relações com o seu entorno, com o mundo.

Nessa direção, o elenco apresentado da pesquisa etnográfica minuciosa das representações das práticas corporais e sociabilidades das mulheres vermelhas do deserto da Namíbia e, em diálogo com autores contemporâneos, expõe possibilidades de pensar entre antropologia, fotografia e educação. As imagens e as descrições instituem um olhar que se atém ao detalhe e que retorna a si de maneira mais amplificada. As particularidades das trajetórias de cada autor propiciam um encontro entre as áreas, numa perspectiva interdisciplinar que convoca de maneira abrangente a pensar e investigar outras formas de interação, socialização de práticas, códigos e valores, modos de fazer, sentir e agir, levando assim à experimentação dos movimentos entre o que se repete e o que se inventa, a tradição e o novo.

O capítulo da **profa. Andréa Pavão** tem por objetivo lançar um olhar crítico sobre o que está chamando de “pedagogia do lúdico”. Neste sentido, em um primeiro momento, a autora mapeia a genealogia do conceito de *lúdico* no interior do campo da educação no Brasil. Na sequência, faz uma exploração semântica do termo, seguida de uma breve história dos jogos e brincadeiras. Procura, então, em uma perspectiva antropológica, situar o brincar como prática cultural e social. Surge, assim, uma primeira tensão entre o universal e o particular que é explorada. Uma segunda problematização surge a partir da dimensão de *gratuidade*, por um lado, intrínseca ao conceito de ludicidade, em tensão com outra dimensão, necessariamente *instrumental* e *intencional*, que se encontra na base da prática pedagógica.

Em que medida a adesão indiscriminada à “pedagogia do lúdico” pode lançar uma falsa promessa, a de que é possível participar de um processo formativo sem se comprometer seriamente com ele, sem desempenhar um trabalho sério? Sendo *lúdico* aquilo que é pura *gratuidade*, como tornar lúdico o processo educativo que nada tem de gratuito, uma vez que se investe de um projeto traçado *a priori* e que se lança, portanto, em direção a metas que transcendem o desfrute gratuito do presente, marca do brincar? Estas são algumas das provocações que este texto nos traz. A título de considerações finais, profa. Andréa aposta na superação desta dicotomia através do desafio de manter o jogo dialético entre o útil e o agradável, afastando-se da disjunção entre ambos, seja em favor de um ou de outro.

Uma infância que fala e pensa a partir de si mesma. É dessa perspectiva que partem as **profas. Renata Lopes Costa Prado e Lisandra Ogg Gomes**. Num texto que articula educação,

infância(s), as crianças e a formação de professores, demonstram as autoras, as contribuições dos estudos sociais da infância para a Pedagogia, os quais abrangem diversas teorias das ciências humanas nos campos da sociologia, história, antropologia, filosofia, geografia, economia, psicologia e política. Pesquisas dessa natureza que se tornam visíveis somente a partir dos anos 1980, como demonstram argumentativamente as autoras, vêm aportando para uma compreensão de educação calcada em novos paradigmas, que implicam uma investigação das relações intergeracionais, das culturas das crianças, de suas formas de socialização, dos seus direitos e deveres, de suas ideias, práticas e concepções de cultura.

Junto com as autoras somos professores e alunos interessados na educação conduzidos a reflexões mais apuradas que incluem a escuta das crianças e da infância na sua diversidade, problematizando assim noções construídas historicamente como “universalidade” e “naturalização”. O texto igualmente nos alerta para as possibilidades que as crianças instituem nos espaços escolares e, mais amplamente, para outras práticas pedagógicas. É um convite a habitar tempos/espços do *infante*.

Mesmo que os documentos legais apontem a igualdade de acesso aos surdos nos espaços escolares, aqueles que se dedicam às pesquisas nesse campo verificam ainda a permanência de sua condição de exclusão. É sobre essa questão que se debruça a **profa. Silvana Matos Uhmman** que, numa direção atenta à qualificação do processo de inclusão dos alunos surdos, contemplando sua aprendizagem e desenvolvimento, discute em seu capítulo os temas de Educação de surdos, assim como inclusão e diferença na perspectiva da formação inicial de professores,

assuntos esses relevantes para a atuação dos futuros pedagogos. Para isso, apresenta a trajetória da educação de surdos a partir da ideia de exclusão e, posteriormente, a aproximação com os processos de inclusão. Além disso, a autora problematiza a vivência de discussões sobre estes temas nos espaços de formação inicial do pedagogo.

Ao acompanhar essa trajetória por meio dos escritos da profa. Silvana, podemos identificar com clareza a construção histórica de concepções como “deficiência” e “anormalidade” para os surdos, segundo o paradigma da homogeneização, normalidade e perfeição que os exclui. A discussão apresentada pela autora mostra a necessária relevância que essa temática apresenta, principalmente no ensino superior voltado à formação de professores, de modo que, efetivamente, os discursos sobre inclusão e diferença aconteçam na prática.

Os **profs. Marcos Marques de Oliveira e Nevaldo Leocádia Bastos Júnior** realizam reflexões que mostram sua efetiva contribuição nos debates contemporâneos acerca da sociologia para a formação de educadores, as quais expõem no decurso do texto, o seu diálogo com a filosofia, política e educação a partir das formulações teóricas de cientistas sociais que fizeram e ainda fazem a história do pensamento ocidental – Pierre Bourdieu, Émile Durkheim e Antonio Gramsci. O fazem exercitando uma razão que problematiza, dialoga com as contradições e incorpora a leitura atenta e crítica da complexidade conceitual no encontro com as interpretações de Burawoy.

Os autores expõem o que, de início, anunciam em seu texto: a ideia de que o investimento intelectual é parasitado pela postura interdisciplinar que traz em si o reconhecimento das similitudes

entre as disciplinas, na sua própria formação epistêmica, o que também requer atentar para o seu caráter fronteiro e, ao mesmo tempo, arbitrário. Para a educação e, em particular, àqueles que serão professores ou se dedicam à formação de professores, fica especialmente o alerta da necessidade de leituras que não sejam apressadas e superficiais dos autores, e nem apropriações que se descolam de suas palavras, resultando em polarizações que não se mostram eficazes. O texto aporta para a relevância desse cuidado que não somente resguarda o valor epistemológico, filosófico, técnico e científico de uma obra, como oxigena o campo do pensamento educacional e da militância política.

O **prof. William de Goes Ribeiro**, tendo como principal pauta destacar as contribuições das relações étnico-raciais para “provocar a mesmice”, oferece, como pano de fundo ao leitor, uma compreensão do contexto atual da educação, cuja problemática está associada à política curricular e a paradigmas enraizados que apontam para a padronização do currículo, a uma concepção homogeneizante do conhecimento e a ideia de “garantia de direitos de aprendizagem”, o que vem a impactar diretamente na formação de professores no Brasil. Nesse sentido, como bem argumenta o autor, tal política incentiva o obscurecimento das diferenças, as quais se situam num lugar essencial de debates no campo das relações étnico-raciais na educação.

Com densa riqueza de argumentos, problematizações e sob uma ótica que trata de um tema complexo sem torná-lo complicado, porém contemplado em suas devidas distinções, o prof. William articula diferença, diversidade e normatização; diferença, política e discurso; identidade e fluidez. O texto instiga a um pensar junto com o autor no sentido da “negociação com a diferença”, com

perspectiva livre e emancipatória, expondo os limites de uma disciplina ligada à temática das relações étnico-raciais no que se refere ao estudo das “culturas diversas”, mas que, ao mesmo tempo, amplia nossas lentes a fim de atentar para a condição fluida em que essas culturas, no jogo das relações políticas, se exercitam.

Amparada pelo pensamento de Marx, Engels e Benjamin, a **profa. Maria Onete Lopes Ferreira** enfatiza o papel decisivo da lógica do materialismo histórico dialético e da crítica-revolucionária para a compreensão crítica da condição desumanizante produzida e reproduzida pelo sistema capitalista. Salienta que na educação escolar, há que se ensinar a história como área de conhecimento essencial à formação humana, pois não se confunde com um apanhado de informações expostas no acervo dos acontecimentos do passado, mas um universo amplo e complexo de evocações de contradições e de lutas entre as classes. Sob essa perspectiva se expõe o sentido da história não como algo previamente definido, mas construído numa perspectiva do seu *devir*. O futuro é uma possibilidade.

Profa. Onete questiona uma concepção de ensino neutra de história que ainda persiste na formação escolar e defende, em contrapartida, um ensino que, em sintonia com as ideias de Walter Benjamin, não advenha da perspectiva dos vencedores, mas a partir da narrativa dos vencidos, aqueles que também protagonizam a história. Essa forma de compreensão da história se inscreve na base do ensino da professora na disciplina de História da Educação no curso de Pedagogia, uma vez que formar professores se vincula ao ato de educar para a transformação social, a qual emerge de uma formação crítica que a história oferece. Os depoimentos de alunos em sua disciplina e uma breve narrativa de sua formação

marcante e visceral quando estudantes universitários expõem, sobremaneira, a simbiose entre Educação e História e sua possibilidade revolucionária.

Qual a importância da Sociologia para a Educação? Que contribuições essa área das ciências humanas oferece para as reflexões acerca do sistema educacional do nosso país? São perguntas que a **profa. Maria Aparecida Alves** nos coloca logo no início do seu texto e, em seguida, responde de modo que deixa muito claro ao leitor a compreensão da importância da Sociologia que se vincula à razão de sua criação e inserção como disciplina ministrada em todos os níveis de ensino no Brasil desde a década de 1930, por ocasião da necessidade premente, principalmente entre os intelectuais daquela época, de refletir teoricamente sobre as questões sociais e econômicas. Ao mesmo tempo, foi a construção dessas abordagens sociológicas que trouxe grandes contribuições para a formação do sistema educacional brasileiro. No caso da Sociologia da Educação, como bem mostra a professora, se situa na problemática da necessidade da democratização do ensino público no país, mantendo sempre fecundo o debate teórico no sentido de repensar as políticas públicas educacionais.

Mediante as reflexões e conclusões da profa. Maria Aparecida, as novas abordagens sociológicas vêm contribuindo na compreensão de que as estruturas sociais se relacionam à desigualdade no sistema de ensino brasileiro e que, de outra parte, as políticas públicas educacionais adotadas também emergem de lutas, avanços, retrocessos e questionamentos. E como fica o professor nesse processo? É o que a professora indicará ao final do texto, sem perder de vista sua visão crítica e abrangente.

Ao argumentar que a filosofia produz sentidos que estão além de sua circunscrição num campo disciplinar, a **profa. Silmara Lídia Marton** aponta uma perspectiva do estímulo ao filosofar que se pauta na relação entre professores e estudantes e entre os próprios estudantes pela escuta de sua própria condição humana, na direção da afirmação de suas forças vitais e em *de vir*. Fala de uma filosofia que se oferece muito mais como potência viva e possibilidade de experiências do pensamento, as quais são constitutivas da existência humana. A autora, imersa nesse desafio, problematiza aspectos da cultura escolar e acadêmica que dificultam a experiência filosófica como uma relação genuína e autêntica com o saber, dando destaque aos argumentos de Larrosa acerca da existência de uma lógica de instrumentalização do conhecimento nas escolas e universidades, à crítica de Nietzsche em torno da verdade como algo absoluto e à relação entre formação e “cuidado de si”, a partir de Foucault.

Sugere a autora que o professor de filosofia seja alguém que crie condições para que algo aconteça na sala de aula, de modo que tanto ele como os estudantes se coloquem em questão, experimentem o pensar como criação e processo de transformação. Serão assim a arte musical, a escuta do silêncio e a leitura de poemas os dispositivos cruciais que elencará para a criação de condições propícias ao despertar de experiências do *sentir/pensar*. O texto nos sugere a possibilidade do pensamento como criação, no encontro entre Filosofia, Educação e Pedagogia.

Como nós, professores universitários, podemos afetar os jovens estudantes oriundos de classes populares de modo que nossa linguagem conceitual não lhes seja inacessível e que se aproxime dos seus mundos e sonhos? Era essa a questão e inquietude da

profa. Dagmar de Mello e Silva, quando de sua entrada no IEAR como docente da instituição. Sua escrita, um dos capítulos desse livro, é a narrativa sensível e “híbrida”, como a autora mesma diz, na forma de um relato de uma experiência que colocou em movimento as existências dos estudantes, sua criação de sentidos e força histórica e política: a Cia. das Artes Severinas do Instituto de Educação de Angra dos Reis, nome que nasceu do espetáculo *Morte e Vida Severina* apresentado pelos estudantes nas ruas de Paraty. O projeto se norteou pela possibilidade de disparar, mobilizar e instigar o pensar dos estudantes por meio de distintas linguagens da Arte.

Num ensaio em que profa. Dagmar, de maneira poética e visceral, dá visibilidade aos depoimentos dos estudantes que viveram intensa e ativamente o projeto, reacendendo assim sua presença ao leitor, é dado a ver a expressão de uma “experiência estética” que provocou e potencializou processos *autoformativos* de todos os envolvidos e a convicção de que no *espaço tempo* das intensidades entre Arte e Educação, o pensamento, a vida, a existência, os sentidos acontecem.

Prof. Allan Rodrigues percorreu a trajetória de aluno do curso de Pedagogia do IEAR/UFF e hoje partilha do mesmo espaço do nosso instituto na condição de professor do referido curso. O autor oferece um texto que entrelaça a sua história às histórias de colegas professores, como testemunho do processo de crescimento do IEAR. Mas não só. Suas palavras nos convocam a pensar a formação atrelada à *autoformação*, unindo suas memórias de atuação em projetos de “filosofia com crianças”, na Cia. das Artes Severinas e em pesquisas voltadas a processos formativos, currículos e estudos do cotidiano. Revisita seu memorial onde vive o

tempo oportuno para escutar a constituição de sua própria formação vinculada aos *espaços tempos* formativos em educação.

Na perspectiva da produção de uma “cartografia da docência”, prof. Allan argumenta pela necessidade de se pensar nos cursos de formação de professores a indissociação entre as categorias de “professor” e “pesquisador”. Seu processo autoformativo mostra que é possível acontecer, pela via dos encontros dentro e para além da sala de aula, um fazer com os outros, aproximando universidade e escola, as distintas compreensões de docência e da vida, e os afetos, sentimentos e causas em comum. A presença do prof. Allan no curso de Pedagogia do IEAR torna ainda mais substancial a nossa convicção de que a educação nos atravessa, nos transforma e que, na escola e na universidade, pode se desdobrar em projetos singulares e coletivos de existência humana.

Por fim, agradecemos aos autores por aceitarem compartilhar suas experiências, ao professor Domingos Barros Nobre e a professora Kênia Miranda por contribuírem na quarta capa e orelha do livro com palavras que convidam à leitura, a equipe da Paco Editorial que nos auxiliou na sua confecção e, principalmente, aos alunos do IEAR/UFF que nos proporcionaram vivenciar tais experiências, alunos que são nossa grande motivação para seguir adiante.

Esperamos que a leitura desse livro provoque mais pensamentos e diálogo, princípio fundamental do nosso compromisso com a educação e na perspectiva da defesa da universidade pública.

CAPÍTULO 1: ARTE, EDUCAÇÃO MUSICAL E A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO: NOTAS SOBRE UMA EXPERIÊNCIA¹

Luciana Requião²

No ano de 2009, o recém-criado Instituto de Educação de Angra dos Reis (IEAR), da Universidade Federal Fluminense (UFF), era constituído por apenas um curso de Pedagogia, já existente na região desde 1992, oriundo de um convênio entre a prefeitura de Angra dos Reis e a Faculdade de Educação da UFF, esta última localizada no campus do Gragoatá na cidade de Niterói. O curso tinha uma estrutura curricular bastante diferenciada do ciclo semestral que é habitual nas universidades brasileiras, composto por núcleos de estudos que duravam cerca de dez semanas cada. Nessa proposta não haviam disciplinas voltadas especificamente para o ensino das artes.

Curiosamente, a ausência das artes como uma especificidade na formação de professores-pedagogos não era uma particularidade desse currículo. Apesar de constar em documentos oficiais – o *Referencial curricular nacional para a educação infantil* (Brasil, 1998) e os *Parâmetros Curriculares Nacionais: arte* (Brasil, 1997), entre outros – que se referem às artes como sendo uma parte fundamental do desenvolvimento humano, a literatura existente mostra que ainda são poucos os cursos de Pedagogia que se preocupam com a questão, ainda mais se considerarmos a formação em música. Mesmo quando há qualquer movimento nessa direção, “a preparação artística, em geral, e a preparação musical, em particular, têm sido abordadas de forma superficial e insuficiente

pelos cursos formadores desses profissionais” (Figueiredo, 2004, p. 56). Em um trabalho mais recente, Bellochio, Weber e Souza (2017, p. 218) encontraram um resultado análogo ao de Figueiredo, ao revisar pesquisas realizadas nos últimos anos que apontam para “a ainda insuficiente, quando não nula, formação musical nos cursos de Pedagogia”. No estado do Rio de Janeiro, por exemplo, dos dezenove cursos presenciais ofertados por instituições públicas apenas um parece dar destaque à música como um conteúdo curricular obrigatório.³

Em 2010, os docentes lotados no Departamento de Educação do IEAR, todos recém-contratados, realizaram uma primeira reforma curricular que, tendo como referência o currículo do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFF, contemplou a disciplina Arte e Educação como obrigatória na integralização dos créditos necessários para a conclusão.

Na ocasião, conjuntamente com a professora Silmara Lídia Marton e um grupo de estudantes daquele curso, formamos um grupo de pesquisa que buscava conhecer e compreender como se dava a prática musical nas escolas públicas da região.⁴ Esse primeiro movimento se deu instigado pela promulgação da Lei 11.769, em agosto de 2008, que alterava o artigo 26º da Lei 9.394, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (Brasil, 1996) ao definir que “a música deverá ser um conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo” (Brasil, 2008), a saber: o ensino da arte. Vale notar que tivemos uma nova alteração na LDB, Lei nº 9.394/96, com a Lei nº 13.278, de 2 de maio de 2016, na qual tivemos as quatro linguagens – as artes visuais, a dança, a música e o teatro – previstas como componentes curriculares obrigatórios no ensino da arte.

Na área da música, há uma extensa discussão sobre a existência prevista em lei de um componente curricular que abarque o conteúdo de quatro linguagens artísticas. Essa discussão se dá em torno da polivalência requerida ao professor e, conseqüentemente, da formação de um profissional polivalente nos cursos de licenciatura em Educação Artística, coisa que já ocorria por conta da Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971. No contexto dessa última, de acordo com Fonterrada (2008, p. 218), ao assumir a ideia de uma “educação artística”,

o governo estava contribuindo para o enfraquecimento e quase total aniquilamento do ensino de música; os cursos superiores de educação artística surgiram em 1974, um pouco depois da promulgação da lei, e tinha caráter polivalente. Hoje, passados tantos anos, ainda se sentem os efeitos dessa lei, não obstante os esforços de muitos educadores musicais para fortalecer a área.

A autora observa um avanço, após a Lei 9.394, quando a arte de atividade passa a ter o *status* de uma disciplina: “um dos mais importantes ganhos decorrentes da promulgação da nova lei talvez seja o fato de a arte ter passado a ser oficialmente considerada um *campo de conhecimento*” (Fonterrada, 2008, p. 229). Fonterrada (2008, p. 235) entende que, com a especificação de cada linguagem descrita nos PCN, “há uma clara tendência a tratar as diferentes linguagens artísticas em suas especificidades”. De outro lado, Santos (2012, s. p.) observa que mesmo a Lei 9.394 “deixou uma vaguidade que se tentou preencher com os Parâmetros Curriculares Nacionais, onde as modalidades Artes Visuais, Dança, Teatro e Música estão descritas separadamente”.

O fato é que hoje, com uma única disciplina – Artes – composta por quatro linguagens inerentes, ainda estamos diante de uma situação pouco satisfatória. Embora as licenciaturas plenas na área

da educação artística prevejam uma única habilitação específica para o professor de artes (artes visuais, dança, música ou teatro), não é comum observarmos a presença dos quatro perfis profissionais no ambiente escolar, o que seria de se esperar. Os cursos de Pedagogia, de forma geral, não atendem à necessidade de formação na área da arte dos futuros professores regentes de turma, sendo esta, apesar da possibilidade da presença do professor especialista, entendida também como uma área de conhecimento do professor-pedagogo, conforme mostra Figueiredo (2017, p. 84):

O curso de Pedagogia deve incluir as artes, de acordo com as diretrizes curriculares específicas deste curso (Brasil, 2006). Nestas diretrizes estão incluídas as atribuições do pedagogo: “ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano”.

Nesse contexto, nos coube a difícil tarefa de elaborar uma ementa para a disciplina Arte e Educação, com apenas 60 horas de duração, que pudesse colaborar com a formação de um professor-pedagogo capaz de articular conhecimentos e experiências fundamentais para o desenvolvimento humano, levando em conta um período tão especial de nossa formação como o que é vivido na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental.

Nessa busca, sintetizamos todas as nossas aspirações na descrição contida na ementa da disciplina:

O conceito de arte. Fundamentos da arte-educação. A arte como instrumento favorecedor da aprendizagem. Arte e criatividade. A necessidade da arte (a origem e a função da arte). As múltiplas linguagens artísticas e as suas relações com a produção do conhecimento. A arte nos PCN. Vivências educativas através da arte-educação. A pertinência da arte na educação. Perspectivas do ensino da

arte em relação à formação do pedagogo. Planejamento e avaliação em artes. Prática de ensino.⁵

Porém, na prática, a disciplina tornou-se análoga às disciplinas de fundamentos do curso de Pedagogia do IEAR, de caráter mais teórico, já que, como professora graduada em Educação Artística com habilitação em Música, não me sentia apta a propor práticas de ensino-aprendizagem específicas de outras linguagens artísticas. Para tratar das especificidades da linguagem musical foi incluída, a partir da reforma curricular do curso de Pedagogia realizada em 2015, a disciplina *Educação Musical: Conteúdo e Método* como um componente obrigatório e a disciplina a distância *Educação Musical* como optativa. Essa primeira, a partir de 2018, passou a ser intitulada *Música e Educação*.⁶

Nesses últimos oito anos, estivemos envolvidas em ações de ensino, de pesquisa e de extensão que nos permitiram avaliar continuamente o significado e a importância da arte, e, em particular, da música na formação do pedagogo e, conseqüentemente, na escola e em outros espaços de atuação desse profissional.⁷ Além das já mencionadas disciplinas, desenvolvemos nesse período quatro projetos de pesquisa⁸ e seis cursos de extensão.⁹ Realizamos ainda quatro edições do seminário *Música e Educação do IEAR*, projeto bienal que conta com a participação de professores¹⁰ convidados de diversas localidades do país.

O objetivo do presente capítulo é resgatar esse percurso a partir de uma síntese dos trabalhos publicados em anais do Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical (Abem), fruto de nossa experiência, que mostram como vimos refletindo

sobre a arte – e a música em particular – como uma forma de conhecimento, de expressão e de pensamento fundamental para a formação e o trabalho do pedagogo.¹¹ Esses trabalhos estão inseridos no contexto da formação inicial e continuada de professores não especialistas na área da música, a partir do projeto de pesquisa *Arte, educação musical e a formação do pedagogo*. É o que apresentamos a seguir.

Educação musical e escuta sensível: uma proposta de formação de professores

Este capítulo foi escrito por mim e pela professora Silmara Lídia Marton na ocasião do XX Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical, realizado na cidade de Vitória/ES em novembro de 2011 (Requião; Marton, 2011). Nele, buscamos mostrar os primeiros passos de uma experiência de formação na área da educação musical, no âmbito da formação de professores não especialistas em música, que, para além do atendimento à Lei 11.769, pela via da articulação entre a escuta sensível e a educação musical, visou promover uma formação estética e mais integral dos alunos. O texto destacou como o intercâmbio ou a fusão de nossas diferentes trajetórias de formação e de vida pôde complementarmente colaborar para os objetivos do curso.¹² Buscamos ressaltar o ensino da música em seus aspectos estético e afetivo, considerados por nós como primordiais para a formação humana, em particular na chamada “escuta sensível”, noção apreendida dos trabalhos do educador e compositor Murray Schafer (2001).

Discutimos igualmente a importância do ensino da música no contexto escolar, tendo como referência as reflexões do musicólogo,

compositor e educador Carlos Kater, que entende que o valor formador da música está em promover a

revitalização da sensibilidade e da curiosidade; possibilidade de alteração da consciência, centramento e intensificação da atenção (a que chamamos consciência); experimentação do sentimento de êxtase e contato com o sublime; suspensão da percepção cotidiana e utilitária; instauração de novas e mais originais modalidades de compreensão e de relacionamento com o mundo. (Kater apud Sekeff, 2002, s.p.)

Partimos de um pressuposto básico de que educação envolve os atos de pensar e de sentir que, por sua vez, são condições necessárias para uma construção do conhecimento que respeite a multiplicidade de valores e visões de mundo presentes no universo cultural da contemporaneidade. Assim, partimos em defesa de uma “escuta sensível” que esteja atenta também à “paisagem sonora” do mundo que nos rodeia.¹³

As reflexões contidas nesse texto partiram das vivências propiciadas pelo curso de extensão Iniciação em Educação Musical e Escuta Sensível, coordenado por nós e realizado entre agosto e dezembro de 2010. O curso contou com uma turma bastante heterogênea, composta por professores da rede pública de Angra dos Reis e de Mangaratiba, por estudantes do curso de Pedagogia do IEAR e por alguns profissionais da área musical da cidade de Angra dos Reis. Concluímos afirmando que a música

mais do que servir para uma exigência legal, deve ser ensinada porque, de fato, potencializa os aspectos sensíveis da condição humana, estimulando uma formação mais plena. A educação musical pode ser um campo aberto e poroso de possibilidades de criação, de novas percepções de mundo, significações e sentidos para a vida. (Requião; Marton, 2011, p. 846)

Sons e pulso: reflexões e percurso de um projeto de pesquisa e extensão

No trabalho apresentado no XXI Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical, que teve sede na cidade de Pirenópolis em novembro de 2013, discutimos o percurso realizado por meio de projetos de pesquisa e extensão na busca por subsídios que pudessem nos ajudar a desenvolver propostas de uma formação inicial e continuada na área da educação musical para professores não especialistas em música (Requião, 2013a). De forma sucinta, descrevemos o percurso transcorrido entre julho de 2011 e dezembro de 2012, quando buscamos conhecer as práticas musicais nas escolas públicas municipais de Angra dos Reis, de Mangaratiba, de Paraty e de Rio Claro. Mostramos ainda o desenvolvimento de um curso de extensão destinado a professores da rede pública de Mangaratiba que resultou na publicação do material didático audiovisual intitulado *Sons e pulso: formação inicial em música e educação* (Requião, 2013b).

Na organização do livro a nossa proposta foi apresentar um conteúdo específico através de uma demonstração audiovisual (CD e ilustrações) conduzida através de um narrador. Seus capítulos foram estruturados em três partes: apresentação audiovisual dos conteúdos, exercícios e indicação de possíveis desdobramentos e possibilidades para o desenvolvimento de outras atividades para o trabalho em sala de aula. Ao final, há uma indicação bibliográfica básica da área da música. No livro/CD trabalhamos exclusivamente com os parâmetros musicais (altura, duração, timbre e intensidade) e com as noções de pulso e andamento. Nossa intenção foi a de oferecer subsídios aos professores não especializados para que pudessem trabalhar a música nas escolas a partir de uma formação inicial no qual o trabalho com elementos básicos da música através da habilidade de perceber e manipular esses sons – seja improvisando, compondo ou executando determinada sequência musical – fosse motivador. (Requião, 2013a, p. 2293-2294)

O material foi distribuído a cerca de 700 professores da Educação Infantil em encontros promovidos em parceria com a SME de cada município. Esse trabalho nos proporcionou a compreensão

de que precisamos conhecer *in loco* a realidade das escolas, se quisermos efetivamente contribuir com as suas demandas, não apenas visando atendê-las, mas também discuti-las. Nesse sentido, a parceria universidade/escola nos pareceu um caminho importante. Compreendemos ainda que o papel do professor-pedagogo não é o de substituir o professor especialista, mas, ao contrário disso, é dessa parceria que poderão frutificar experiências enriquecedoras no ambiente escolar. E o mais importante foi perceber que os professores se sentiram à vontade no trabalho com a música e puderam realizar atividades que, apesar de muito simples, se tornaram uma fonte de motivação para o trabalho com a música em sala de aula.

Apenas a lei não basta: o processo de implementação da educação musical em um curso de Pedagogia do Litoral Sul Fluminense

No ano de 2015, por ocasião do XXII Congresso da Associação Brasileira de Educação Musical, evento realizado na cidade de Natal (RN), discutimos o processo que culminou na implementação da educação musical como um componente curricular obrigatório do curso de Pedagogia do IEAR (Requião, 2015a). Argumentamos que, a despeito da Lei 11.769, o reconhecimento da Educação Musical como uma disciplina essencial à formação do pedagogo necessita de processos que levem à sua legitimação perante a comunidade acadêmica. Resgatamos o contexto no qual se deram esses processos iniciados em 2009 e que culminaram, em 2015, com a primeira turma que teve a Educação Musical como uma disciplina obrigatória no curso de Pedagogia do IEAR.

Conforme indica o título do capítulo, argumentamos que apenas a prescrição imposta por leis como a 11.769 não basta, tendo sido também necessário um percurso que incluísse ações de ensino, de pesquisa e de extensão para que obtivéssemos o reconhecimento que tornou possível a inclusão da disciplina em um currículo que, naquela ocasião, estava sendo reduzido de nove para oito períodos de duração. Destacamos a nossa experiência com disciplinas optativas em Educação Musical, em cursos de extensão oferecidos aos estudantes e aos professores da rede pública da região e em três projetos de pesquisa aprovados na Faperj, o que nos possibilitou oferecer bolsas de iniciação científica e de treinamento e capacitação técnica aos nossos estudantes. Contamos também com bolsas oferecidas pela UFF que foram muito importantes por possibilitarem uma maior participação de estudantes no projeto.¹⁴

Como reflexo disso, houve um incremento do interesse de alunos da Pedagogia em desenvolverem os seus Trabalhos de Conclusão de Curso por meio de temáticas voltadas para o ensino de música na escola. Considero muito importante esse ponto, pois proporcionou um maior envolvimento dos estudantes de Pedagogia com as questões que permeiam as discussões na área da educação musical.¹⁵

No capítulo, destacamos um trecho do documento produzido pelo Conselho Nacional de Educação que observa a escassez de professores habilitados para o ensino de música no âmbito escolar e a necessidade de uma formação inicial e continuada para os professores em exercício. No documento se lê que

os cursos de Pedagogia devem incluir em seus desenhos curriculares conteúdos relacionados ao ensino de música para a docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Nesse sentido ainda, os cursos de formação continuada, visando uma melhor

qualificação pedagógica para o ensino de música, precisam promover o aprofundamento dos saberes e experiências adquiridos na formação inicial e na prática docente, bem como promover a produção de novos saberes que concebam a música como instrumento pedagógico. (Brasil, 2013)¹⁶

Como conclusão, observamos que

a articulação entre ações de ensino, pesquisa e extensão associadas a dispositivos legais foi o que proporcionou o reconhecimento pela comunidade acadêmica da educação musical como um elemento fundamental para a formação inicial de pedagogos e para a formação continuada dos professores da rede pública. Desta forma, entendendo a importância em articular o ensino, a pesquisa e a extensão, esperamos contribuir com o conhecimento da área e com a formação inicial e continuada de professores, em especial os que atuam na educação infantil e nas séries iniciais da educação básica. (Requião, 2015a, s.p.)

Educação musical à distância: uma alternativa na formação inicial de professores não especialistas na área da música

No mesmo evento citado acima, apresentamos uma comunicação de pesquisa que trata da avaliação realizada sobre o material didático audiovisual – *Sons e pulso: formação inicial em música e educação* (Requião, 2013b) – e o seu desdobramento em um curso a distância através da plataforma *moodle* (Requião, 2015b). Se o primeiro apoiou-se em um CD que traduzia em sons o texto e as ilustrações contidas no livro, de forma que “o texto nele escrito é ‘falado’ por uma narradora e toda ilustração gráfica tem a sua representação sonora” (2015, s.p.), o curso naquela plataforma pretendeu possibilitar que as representações gráficas tivessem movimento, buscando uma melhor articulação entre o som e a imagem. Nas duas situações, o lido/visto e o escutado devem se dar de forma simultânea.

Destacamos também que os dois materiais são possibilidades de aprendizagem sem a presença de um mediador/professor. A avaliação do material físico, realizada por meio de um questionário enviado aos professores que receberam o material, nos mostrou ser viável o desenvolvimento e a aplicação de propostas de ensino de forma não presencial. Os dados nos indicaram que pode ser positiva a experiência de uma autoformação, ao menos como uma alavanca inicial que motive a busca por novos meios de aprendizagem. O contexto no qual desenvolvemos o nosso trabalho – considerando a abrangência dessa região litorânea que conta também com muitas ilhas – foi outro fator que nos motivou na adaptação do material físico em material digital.

A possibilidade de adaptar o conteúdo desse material didático para um curso na modalidade EaD online é a oportunidade para atender a uma demanda impossível de ser abarcada em sua totalidade de forma presencial. Por outro lado, através de uma plataforma online, é possível apresentar de forma “animada” o material que antes era audiovisual, porém estático. Outra grande vantagem do curso, em relação ao material impresso, é a possibilidade de adaptação do conteúdo no decorrer do próprio curso. A interatividade através de chats – em tempo real –, e dos fóruns de discussão – que propiciam a interação entre os estudantes – é de fundamental importância para um melhor aproveitamento do curso. (Requião, 2015b, s.p.)

O curso a distância teve uma turma-piloto no segundo semestre de 2014, sendo oferecida no curso de Pedagogia como uma disciplina optativa no primeiro semestre de 2015.

Essa breve experiência que tivemos foi extremamente positiva. Na avaliação do curso realizada pelas turmas do primeiro semestre de 2015 tivemos respostas como: “um bom formato de fácil compreensão”; “achei uma linguagem simples e esclarecedora”; “a linguagem é bem clara e os recursos também”; “bem colocados, falados pausadamente para uma melhor compreensão, e os recursos em áudio e vídeo ajudaram muito”; “achei a plataforma bem clara, desde a apresentação e a explicação sobre os temas até os exercícios [...] e a linguagem utilizada de fácil

entendimento”; “uma dinâmica leve pra quem tem uma rotina e um trabalho iguais aos que tenho”. (Requião, 2015b, s.p.)

Como conclusão, observamos ser a educação musical a distância uma possibilidade viável para a formação inicial de professores não especialistas na área da música.

Estudos subsequentes e considerações sobre a música

Os trabalhos acima refletem o percurso traçado nesses últimos anos desde o meu ingresso como docente no Instituto de Educação de Angra dos Reis. Os estudos subsequentes aos apresentados acima retratam, da mesma forma, uma busca incessante pela compreensão do lugar da música no processo de formação da criança no espaço escolar e, como consequência, sobre a formação musical desejável ao professor-pedagogo para atuar na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental. Nesse contexto, entendemos que uma concepção de educação musical a partir do trabalho do professor regente deve preservar o compromisso com a formação integral da criança.

O primeiro desses estudos, ainda em andamento, busca observar a relação entre o pedagogo em formação e os materiais didáticos na área da música destinados ao professor não especialista. Estão previstas etapas, já em andamento, de levantamento bibliográfico para selecionar artigos sobre a temática Música e Educação, que envolvam a questão do material didático no ensino de música na educação básica,¹⁷ e materiais didáticos publicados a partir do ano de 2008, quando foi promulgada a Lei 11.769, destinados ao professor não especialista. Vimos realizando estudos sobre a utilização desse material didático por estudantes de Pedagogia, observando o que chamamos de *legibilidade*, ou seja, a

forma pela qual eles apreendem este último. É importante salientar que o nosso objetivo não é o de julgar a pertinência ou não das atividades propostas nos materiais, mas sim o de analisar a forma como os estudantes interpretam, executam e adaptam tais atividades. Nossa hipótese inicial é a de que grande parte desse material não é acessível a esse professor não especialista, sendo, em função disso, necessária a mediação de um professor com formação específica na área da música. A etapa final do projeto prevê o desenvolvimento de um livro com atividades musicais criadas ou adaptadas pelos estudantes de Pedagogia do IEAR.¹⁸

Em outro estudo, também em andamento, nos interessa conhecer e compreender o trabalho que vem sendo desenvolvido nas escolas de educação básica por nossos alunos egressos que tiveram a oportunidade de participar das ações relatadas no decorrer deste capítulo. Promovemos uma conversa com cinco ex-alunos do curso de Pedagogia do IEAR que relataram questões que, em geral, não são consideradas nas discussões sobre a música na escola. Um ponto surpreendente foi saber da contratação de duas dessas alunas como professoras de música em uma escola particular da região de Angra dos Reis:

Fui trabalhar nessa escola como professora de música a convite da coordenadora que foi aluna aqui também. Por saber que a gente trabalhava em um projeto de música, ela convidou a mim e a Natália.

*Nunca imaginei que eu daria aula só de música.*¹⁹

Além das questões que já foram exaustivamente apresentadas por pesquisadores sobre a pouca relevância que a arte assume nos currículos escolares diante de outras disciplinas e, particularmente, no que tange ao ensino de música na educação básica e à associação das atividades musicais a momentos festivos ou

recreativos,²⁰ os alunos egressos enfatizaram que a vivência que tiveram com as artes, e com a música em particular, entra diretamente em conflito com a realidade da escola:

Essa atividade com música tem que gerar alguma coisa, uma dobradura, um desenho, uma pintura para, no final do semestre, entregar aos pais. A professora sai de sala e, às vezes, duas turmas são juntadas. Eu ganho por hora. Então, quando juntam as turmas acaba que ganho menos. As questões que discutimos na graduação sobre educação musical passam longe da escola. A diretora ainda disse que eu poderia juntar três turmas porque a aula era de música, ou seja, não tinha nada para aprender.²¹

O que eles relatam parece ser, na verdade, consequência de toda uma situação que desvaloriza e descaracteriza os processos de produção artísticos, um sentimento de impotência diante das restrições que têm para o trabalho com a arte na escola. Outra aluna egressa relata:

A diretora até achou bom eu ter no meu currículo o projeto de música. De vez em quando, ela vem com alguma ideia sobre isso, mas é sempre meio absurdo. Porque lá cada um faz o que quer, não havendo nenhum tipo de planejamento coletivo.²²

Tal situação nos revela que, não obstante a formação que tiveram na área da educação musical, a sua prática docente é limitada pela compreensão (ou pela falta dela), que se tem no âmbito escolar, do lugar da música nos processos de formação humana.

No sentido contrário, conforme já mencionado, nos documentos que orientam a educação no Brasil, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997), a cultura ocupa lugar de destaque. O texto do PCN ressalta que a “arte tem uma função tão

importante quanto a dos outros conhecimentos no processo de ensino e aprendizagem” (Brasil, 1997, p. 20) e que

o conhecimento da arte abre perspectivas para que o aluno tenha uma compreensão do mundo na qual a dimensão poética esteja presente: a arte ensina que é possível transformar continuamente a existência.

Não obstante as questões defendidas acima, o PCN já em 1997, data de sua publicação, reconhece outro cenário para as artes nas escolas brasileiras, coisa que perdura nos dias de hoje, conforme as pesquisas citadas:

O que se observa, então, é uma espécie de círculo vicioso no qual um sistema extremamente precário de formação reforça o espaço pouco definido da área com relação às outras disciplinas do currículo escolar. Sem uma consciência clara de sua função e sem uma fundamentação consistente de arte como área de conhecimento com conteúdos específicos, os professores não conseguem formular um quadro de referências conceituais e metodológicas para alicerçar sua ação pedagógica; não há material adequado para as aulas práticas, nem material didático de qualidade para dar suporte às aulas teóricas. (Brasil, 1997, p. 26)

Impõe-se a necessidade de se compreender as motivações sobre a ineficiência ou a inexistência do ensino de artes nas escolas brasileiras, além da pouca ou nenhuma presença dessa área nos cursos de licenciatura em Pedagogia. Nesse sentido, nos cabe perguntar se tal cenário é fruto de uma inoperância estatal ou se seria parte e consequência de políticas públicas para a cultura e a educação no Brasil.

Reis (2004) observa que mesmo o PCN apresenta uma imagem deturpada dos processos de produção artísticos, contribuindo assim para o empobrecimento de seu conteúdo nos currículos escolares: “evidencia-se no documento a visão de que a práxis artística é um dado natural, o que reforça a mistificação, em torno do processo da

criação artística, do ato criador, da figura do gênio” (Reis, 2004, p. 245). Como consequência desse processo, não poderia deixar de citar a recém-criada Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que vem sendo criticada pelo esvaziamento que poderá proporcionar ao conhecimento artístico. Para Peres (2017, p. 24), por exemplo, “a BNCC enfraquece a posição da arte no currículo escolar, configurando-se como um retrocesso de todas as conquistas desse campo disciplinar”.²³

Por fim, são esses os caminhos que venho encontrando para discutir e compreender a minha prática pedagógica, experiências que buscam uma maior compreensão sobre o papel da arte na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental, área de atuação do professor-pedagogo, e como a formação acadêmica e a atuação desse professor podem favorecer o desenvolvimento da arte nesse âmbito escolar. De acordo com Santos (2012, p. 266), vimos refletindo sobre essa experiência compreendendo a arte – e a música em particular – como uma forma de conhecimento, de expressão e de pensamento fundamental para a formação e o trabalho do pedagogo. De outro modo, mas no mesmo sentido, observamos a necessidade de que é preciso não desvincular da discussão em torno da presença da música na escola, questões relativas à gestão escolar, à formação de professores (inicial e continuada), às políticas públicas (inclusive aquelas voltadas para a cultura), à relação entre o professor regente de turma e professor especialista, à polivalência em artes (e à politecnia como outra forma de encarar as diversas linguagens na área das artes), à interdisciplinaridade e outras que inevitavelmente estão articuladas e que não caberiam nos limites deste capítulo.

Como referência ao artigo de Jorge Larrosa Bondía (2002), buscamos na experiência – eu e minhas/meus parceir@s – uma inspiração para refletirmos sobre a nossa prática. Percebemos que, de alguma forma, estávamos, no início desse percurso, disponíveis para que, através de uma escuta atenta e sensível, pudéssemos desenhar um caminho que envolveu idas e vindas, escutas e silêncios, ações e reações. Essa experiência nos atravessou e ainda nos atravessa. Ao reler o presente texto e buscar uma forma de finalizá-lo, confesso a impossibilidade de narrar essa história usando apenas palavras. O saber dessa experiência talvez seja melhor encontrado em suas entrelinhas e nas paisagens sonoras que as envolve.

Referências

- ALMEIDA, Marta Cruz do Nascimento. **Aprendendo música na creche**: um relato de experiência. 2012. 48 f. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Instituto de Educação de Angra dos Reis, Angra dos Reis.
- BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro; WEBER, Vanessa; SOUZA, Zelmielen Adornes de. Música e unicidade: pensando a formação e as práticas de professores de referência. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 26, n. 48, p. 205-22, 2017. Disponível em: <<http://bit.ly/2Ge40rZ>>. Acesso em: 05 maio 2017.
- BERNARDO, Maria Cleusa Pereira. **Entendendo a arte na educação infantil**: uma reflexão sobre minha formação como pedagoga. 2017. 34 f. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Instituto de Educação de Angra dos Reis, Angra dos Reis.
- BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, 2002. Disponível em: <<http://bit.ly/2II8vUW>>. Acesso em: 21 set. 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes nacionais para a operacionalização do ensino de música na educação básica**: Parecer CNE/CEB n. 12/2013. Disponível em: <<http://bit.ly/2LZZvSY>>. Acesso em: 11 fev. 2016.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Seção 1, p. 27833, 23/12/1996. Disponível em: <<http://bit.ly/2InGcSm>>. Acesso em: 12 maio 2017.

_____. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Seção 1, p. 637, 712/8/1971. Disponível em: <<http://bit.ly/2KzjZmh>>. Acesso em: 16 set. 2017.

_____. Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, ano CXLV, n. 159, seção 1, p. 1, 19 ago. 2008. Disponível em: <<http://bit.ly/2UjDuCk>>. Acesso em: 28 fev. 2018.

_____. Lei nº 13.278, de 2 de maio de 2016. Altera o § 6º do art. 26 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. **Diário Oficial da União**, Brasília, seção 1, p. 1, 3 maio 2016. Disponível em: <<http://bit.ly/2KII51s>>. Acesso em: 28 fev. 2018.

_____. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP, n. 1, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília, DF, 2006. Disponível em: <<http://bit.ly/2Ujw0j8>>. Acesso em: 01 mar. 2018.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental.

_____. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: arte. Brasília: MEC/SEF, 1997.

COSTA, Fernanda Luiza dos Santos. **A importância da educação musical na formação do pedagogo**: implicações da lei

- 11.769/08. 2015. 45 f. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Instituto de Educação de Angra dos Reis, Angra dos Reis.
- COSTA, Helder Gomes. Modelo para webibliomining: proposta e caso de aplicação. **Revista da FAE**, v. 13, n. 1, p. 115-126. 2010. Disponível em: <<http://bit.ly/2Dcbv1K>>. Acesso em: 17 jul. 2013.
- FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira. A música e as artes na formação do pedagogo: polivalência ou interdisciplinaridade. **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 26, n. 48, p. 79-96, 2017. Disponível em: <<http://bit.ly/2UizLoD>>. Acesso em: 05 maio 2017.
- _____. A preparação musical de professores generalistas no Brasil. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 11, p. 55-61, 2004.
- FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação**. São Paulo: Unesp; Rio de Janeiro: Funarte, 2008.
- GOMES, Giselli Fabiane da Silva. **Educação musical e a formação do pedagogo: reflexões sobre uma experiência formativa**. 2017. 30 f. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Instituto de Educação de Angra dos Reis, Angra dos Reis.
- MACIEL, Adryan Nunweiler Reis. **Os desafios da arte frente às dificuldades do aprender**. 2018. 33 f. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Instituto de Educação de Angra dos Reis, Angra dos Reis.
- PAULO, Damáris Fontes de Queiroga. **Música na escola: buscando nas paisagens sonoras novas perspectivas de ensino e aprendizagem**. 2016. 28 f. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Instituto de Educação de Angra dos Reis, Angra dos Reis.
- PERES, José Roberto Pereira. Questões atuais do ensino de arte no Brasil: o lugar da arte na base nacional comum curricular. **Revista de Educação, Desenho e Artes Visuais**, Rio de Janeiro: Colégio Pedro II, v. 1, n. 1, p. 24-36, 2017.
- REIS, Ronaldo Rosas. Trabalho e conhecimento estético. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 2 n. 2, p. 227-250, 2004.
- REQUIÃO, Luciana. Catástrofe! Interações musicais na educação infantil: experiências com estudantes de pedagogia e livros didáticos. **Revista da Abem**, v. 26, n. 40, p. 41-58, 2018.

_____. A educação musical em sala de aula e a música na formação do professor unidocente: uma experiência com estudantes de pedagogia do Instituto de Educação de Angra dos Reis. In: RIBEIRO, William de Goes. **Práticas pedagógicas, currículo e formação docente**: tecendo reflexões em educação. Curitiba: CRV, p. 101-113, 2017.

_____. Apenas a lei não basta: o processo de implementação da educação musical em um curso de pedagogia do Litoral Sul Fluminense. In: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, XXII, 2015, Natal. *Anais*. Natal: Abem, 2015a. Disponível em: <<http://bit.ly/2PcAPcO>>. Acesso em: 19 fev. 2016.

_____. Educação musical a distância: uma alternativa na formação inicial de professores não especialistas na área da música. In: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, XXII, 2015, Natal. *Anais*. Natal: Abem, 2015b. Disponível em: <<http://bit.ly/2PcAPcO>>. Acesso em: 19 fev. 2016.

_____. **Sons e pulso**: formação inicial em música e educação. Rio de Janeiro: Edição do autor, 2013b.

_____. Sons e pulso: reflexões e percurso de um projeto de pesquisa e extensão. In: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, XXI, 2013a, Pirenópolis. *Anais*. Pirenópolis: Abem, 2013c. Disponível em: <<http://bit.ly/2UfZMoJ>>. Acesso em: 16 set. 2017.

REQUIÃO, Luciana; MARTON, Silmara Lidia. Educação musical e escuta sensível: uma proposta de formação de professores. In: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, XX, 2011. Vitória. *Anais*. Vitória: Abem, 2011.

RODRIGUES, Renata Emily Fonseca. **Letras de música**: reflexões sobre a aprendizagem significativa a partir da análise da produção textual discente no ensino médio. 2015. 50 f. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Instituto de Educação de Angra dos Reis, Angra dos Reis.

SANTOS, Regina Márcia Simão. Relações entre educação e ensino a partir do campo do currículo: o caso da música. In: 35ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2012, Porto de Galinhas. GT de Currículo – ANPEd. *Anais*. Campinas: Unicamp, 2012. Disponível em: <<http://bit.ly/2V3JQtS>>. Acesso em: 21 set. 2017.

_____. Um paradigma estético para o currículo. In: SANTOS, Regina Márcia Simão (org.). **Música, cultura e educação: os múltiplos espaços de educação musical**. Porto Alegre: Sulina, 2012, p. 251-292.

SCHAFER, Raymond Murray. **A afinação do mundo: uma exploração pioneira pela história passada e pelo atual estado do mais negligenciado aspecto do nosso ambiente: a paisagem sonora**. São Paulo: Editora Unesp, 2001.

SEKEFF, Maria de Lourdes. **Da música: seus usos e recursos**. São Paulo: Editora Unesp, 2002.

Notas

1. Outra versão deste texto foi publicada pela *Revista Linhas*, Florianópolis, v. 20, n. 42, p. 102-124, jan./abr. 2019.

2. Luciana Requião, doutora em Educação e mestre em Música. Professora associada no curso de Licenciatura em Pedagogia do Instituto de Educação de Angra dos Reis (IEAR/UFF), professora no Programa de Pós-Graduação em Música e no Programa de Mestrado Profissional em Ensino das Práticas Musicais, ambos da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio). Coordena o Grupo de Estudos em Cultura, Trabalho e Educação (GECULTE/UFF). E-mail: <lucianarequiao@id.uff.br>.

3. Informações obtidas em: <<http://bit.ly/2PISxJa>>. Acesso em: 03 jun. 2018. Os currículos foram consultados nos sites das respectivas instituições. Por meio dessa consulta, encontramos apenas um curso que possui a Música como uma disciplina curricular obrigatória. Trata-se do curso de Pedagogia do Instituto de Educação Musical de Angra dos Reis (IEAR/UFF).

4. A partir desse encontro foi formado o Grupo de Estudos em Cultura, Trabalho e Educação – Geculte. Disponível: <<http://bit.ly/2P8crZG>>. Acesso em: 15 abr. 2019.

5. Documento não publicado.

6. Vale notar que a inclusão da referida disciplina no currículo do curso não foi isenta de disputas e de ações que caracterizassem a necessidade desse conteúdo na formação do pedagogo. Esse tema será tratado adiante.

7. Nesse caminho, contei com as valiosas colaborações da professora Silmara Lídia Marton, que dividiu comigo as tarefas iniciais de pesquisa e de extensão e, ainda hoje, colabora com as referidas disciplinas, da professora Dagmar de Mello e Silva, com quem pude vivenciar uma rica experiência ao lado da *Cia das Artes Severinas*, grupo formado

junto a estudantes do curso de Pedagogia do IEAR, e da professora Adriana Manzolillo Sanseverino, pedagoga e técnica em assuntos educacionais do IEAR, com quem venho dividindo nos últimos anos os meus interesses e questões de pesquisa junto ao Grupo de Estudos em Cultura, Trabalho e Educação. Sobre as atividades do grupo, ver: <<http://bit.ly/2lvc5em>>. Acesso em: 15 abr. 2019.

8. São eles: *Implementação da Lei 11769: construção de uma proposta de formação inicial e continuada para professores da rede pública da Costa Verde Sul Fluminense na área da educação musical* (2011-2012); *Formação inicial para professores da rede pública da Costa Verde Sul Fluminense na área da educação musical: uma proposta de material didático para auxílio à implementação da Lei 11.769/08* (2012-2013); *Formação inicial para professores da rede pública da Costa Verde Sul Fluminense na área da educação musical: avaliando e consolidando um percurso de pesquisa e extensão* (2014-2015); e *Arte, educação musical e a formação do pedagogo: aplicação e análise de materiais didáticos* (2016-atual). Os três primeiros tiveram apoio financeiro da Faperj.

9. São eles: *Iniciação em educação musical e escuta sensível* (2010); *Cia das artes Severina* (2011-2014); *Formação inicial e continuada em música e educação* (2012-2013); *Oficinas de música* (2012-2014); *Sons e pulso: formação inicial em música e educação* (2013-atual); e *Violão para professores da educação infantil* (2017).

10. Dentre outros profissionais, tivemos a oportunidade de contar com a presença e colaboração das professoras Regina Márcia Simão Santos, Silvia Sobreira, Inês Rocha e Cláudia Bellochio. Também não poderia deixar de mencionar aqui a fundamental participação dos estudantes de Pedagogia junto aos projetos de pesquisa e extensão, dos professores da rede pública de Angra dos Reis, Mangaratiba e Paraty, das Secretarias de Educação dos respectivos municípios, do Conselho Municipal de Educação de Angra dos Reis, da direção, dos funcionários e das coordenadoras do curso de Pedagogia do IEAR, além das monitoras das disciplinas Arte e Educação, e Educação Musical: Conteúdo e Método que, a partir de 2015, foram contempladas no Edital de Monitoria da UFF por meio do projeto *Arte, educação musical e a formação do pedagogo*, que dá título ao presente texto. As monitoras do projeto, nesses três anos, foram as estudantes de Pedagogia do IEAR Fernanda Luiza dos Santos (2015), Karine Ribeiro Rodrigues (2016) e Bianca da Silva Nóbrega (2017).

11. Para conhecer a Abem visite a página: <<http://bit.ly/2GosSP1>>. Acesso em: 15 abr. 2019.

12. Antes de me tornar professora da Universidade Federal Fluminense, atuei como instrumentista, professora de música em escolas técnicas e realizei outros trabalhos na área da performance musical. Minha graduação foi em licenciatura em Educação Artística, com habilitação em Música, e o mestrado em Música, ambos os cursos realizados na Unirio. Meu doutorado foi realizado no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFF. A professora Silmara Lídia Marton é da área da filosofia, atua na formação de pedagogos e desenvolveu uma Tese de Doutorado em Educação na UFRN intitulada *Paisagens sonoras, tempos e autoformação* (2008) e uma Dissertação de Mestrado (2005) na mesma instituição com o título *Música, filosofia e formação: por uma escuta sensível do mundo*.

13. Paisagens sonoras é a tradução do neologismo *soundscape*, criado pelo músico Raymond Murray Schafer para se referir a todo campo acústico, como uma música, um som natural ou outro artificialmente produzido pela cultura. Mediante suas pesquisas, o

estudioso verificou que a paisagem sonora do mundo evoluiu historicamente e isso afetou proporcionalmente o comportamento humano. Argumenta que a tecnologia, à medida que se diversificou, ampliou e desenvolveu, trouxe consigo a superpovoação de sons do mundo e sua homogeneização e, em consequência, o domínio e o monopólio de certa paisagem sonora, ocultando e diminuindo a variedade de outros sons que são justamente as “espécies em extinção” na contemporaneidade, em sua maioria, os sons da natureza. O autor enfatiza, então, a necessidade de proteção desses sons e de nossa *clariaudiência* – a audição clara –, e não o ensurdecimento.

14. Bolsa de Extensão (Proex/UFF) e Bolsa de Desenvolvimento Acadêmico (Prograd/UFF).

15. São eles: *Os desafios da arte frente às dificuldades do aprender*, de Adryan Nunweiler Reis Maciel (Maciel, 2018); *Entendendo a arte na educação infantil: uma reflexão sobre minha formação como pedagoga*, de Maria Cleusa Pereira Bernardo (Bernardo, 2017); *Educação musical e a formação do pedagogo: reflexões sobre uma experiência formativa*, de Giselli Fabiane da Silva Gomes (Gomes, 2017); *Música na escola: buscando nas paisagens sonoras novas perspectivas de ensino e aprendizagem*, de Damáris Fontes de Queiroga Paulo (Paulo, 2016); *Letras de música: reflexões sobre a aprendizagem significativa a partir da análise da produção textual discente no Ensino Médio*, de Renata Emily Fonseca Rodrigues (Rodrigues, 2015); *A importância da educação musical na formação do pedagogo: implicações da lei 11.769*, de Fernanda Luiza dos Santos Costa (Costa, 2015); e *Aprendendo música na creche: um relato de experiência*, de Marta Cruz do Nascimento Almeida (Almeida, 2012).

16. Na ocasião, o documento ainda não havia sido homologado.

17. Trata-se de uma abordagem quantitativa elaborada a partir do modelo de mineração de fontes bibliográficas proposto por Costa (2010). As buscas serão realizadas nas bases de dados *Scopus*, *SciELO* e *Web of science*, por meio do Portal Periódicos Capes.

18. Sobre este estudo ver Requião (2018).

19. Aluna egressa do curso de Pedagogia do IEAR em conversa realizada em 19 de dezembro de 2016.

20. Vimos nos últimos anos discutindo essa questão, sendo a mais recente encontrada em Requião (2017).

21. Ibidem.

22. Ibidem.

23. As questões que permeiam as discussões sobre a BNCC, por serem demasiadamente complexas, não serão tratadas nesse texto.

CAPÍTULO 2: EDUCAÇÃO MATEMÁTICA NO CURSO DE PEDAGOGIA: PERSPECTIVAS E PROPOSTA

*Adriano Vargas Freitas*²⁴

Considerações iniciais

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Graduação em Licenciatura em Pedagogia (Brasil, 2006), o curso se aplica à Formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, nos cursos de ensino médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Esta formação se dará por meio de estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica, propiciando, desta forma o planejamento, a execução e a avaliação de atividades educativas, e a aplicação ao campo da educação, de contribuições de conhecimentos como o histórico, o filosófico, o ambiental-ecológico, o linguístico, dentre outros.

Para isso, é importante que o curso proporcione aos seus estudantes um repertório amplo de informações e de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação

será proporcionada no exercício da profissão, fundamentando-se em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética.
(Brasil, 2006, p. 1)

Este mesmo documento destaca que esta formação deve envolver a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de

investigações de interesse da área educacional, especialmente nas áreas em que poderá atuar: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física. Espera-se também que este ensino se dê de forma interdisciplinar e adequado às diferentes fases do desenvolvimento humano.

Desta forma, o curso deve oferecer o estudo das diferentes didáticas e de teorias e metodologias pedagógicas, além de processos de organização do trabalho docente. Deve também promover atividades que envolvam a decodificação e a utilização de códigos de diferentes linguagens (inclusive a matemática) utilizadas por crianças, jovens, adultos e idosos, pertinentes aos primeiros anos de escolarização.

Assim, espera-se que esta formação – para trabalhar com as mais diversas linguagens – desenvolva aprendizagens conceituais nestas diversas áreas do conhecimento, o que significa também a compreensão dos conteúdos das disciplinas nas quais irão atuar como docente.

No presente capítulo abordamos em especial a matemática, área que ainda gera receios em graduandos de Pedagogia, não apenas por envolver uma linguagem específica, gerando a impressão de ser hermética, centrada nela mesmo; mas também por apresentar conteúdos que tem sido muitas vezes utilizados em situações a promover simplesmente a seleção, sem qualquer intenção de inclusão, gerando aí a sensação de ser uma área elitista, para alguns poucos indivíduos.

Mas, diversos pesquisadores da área da Educação Matemática vêm se empenhando em modificar este quadro e diminuir estes receios. Muitas pesquisas têm apontado, por exemplo, o reconhecimento, a valorização e a incorporação nas práticas

pedagógicas de conhecimentos matemáticos de grupos culturais diferentes, tais como de comunidades urbanas e rurais, trabalhadores, sociedades indígenas, e muitos outros (Freitas, 2016). E boa parte destas pesquisas tem influenciado os cursos formativos de professores que ensinam matemática, como veremos nos tópicos a seguir.

Matemática nos cursos de Licenciatura em Pedagogia

A ideia predominante em nossa contemporaneidade é a de que o saber matemático torna-se cada vez mais necessário no mundo atual, caracterizado pela evolução rápida de tecnologias e meios de informação baseados em dados quantitativos e espaciais em suas diferentes representações. Essa evolução acaba por tornar mais complexo o cotidiano e o mundo do trabalho, exigindo que as escolas estejam atentas para a formação de indivíduos que saibam assimilar rapidamente as informações e resolvam problemas utilizando processos de pensamento cada vez mais elaborados.

No ensino fundamental, por exemplo, as atividades matemáticas devem estar orientadas para integrar equilibradamente seu papel formativo (o desenvolvimento de capacidades intelectuais fundamentais para a estruturação do pensamento e do raciocínio lógico) e o seu papel funcional (as aplicações na vida prática e na resolução de problemas de diversos campos de atividade).

Assim, é primordial que os cursos formativos de professores abram espaços para a reflexão de que o simples domínio da contagem e de técnicas de cálculo não contempla todas essas funções (Brasil, 2001), intimamente relacionadas às exigências econômicas e sociais do mundo moderno.

Ao destacarmos a área da matemática, espera-se que sejam destacadas propostas pedagógicas que tomem como ponto de partida do processo de ensino aprendizagem os conhecimentos prévios dos estudantes, independente de focar a educação regular, a educação de jovens e adultos, ou qualquer outra modalidade, direcionado a qualquer tipo de grupo cultural.

Entretanto, ainda em nossos dias, tais conhecimentos anteriores são vistos muitas vezes de forma equivocada como obstáculos à própria aprendizagem da matemática, quando deveriam servir de estímulo para despertar a vontade de aprofundamento e análise por parte dos estudantes, promovendo uma mediação entre o conhecimento informal (trazido por eles) e o conhecimento sistematizado (ou conhecimento escolar).

Com igual pesar, destacamos que, com relação às concepções de conhecimento que envolvem cursos de formação de professores que ensinam matemática, ainda persistem alguns mitos que permeiam a relação de ensino-aprendizagem desta área, tais como a da acumulação do saber, ou ainda da linearidade, em que de forma análoga à construção de uma parede de tijolos, a educação precisaria desenvolver a “base” para desencadear de forma hierarquizada, e em modelo de pré-requisitos, conhecimentos organizados do mais fácil para o mais complexo.

Na intenção de melhorar este quadro, e efetuar a aproximação entre os conhecimentos trazidos pelos estudantes e os conhecimentos escolares, tem sido proposto em documentos e pesquisas, a utilização preferencialmente de atividades pedagógicas que envolvam situações do cotidiano (desses estudantes) em relação a noções e notações matemáticas para a análise e compreensão de conhecimentos mais abstratos, buscando atender

aos seus interesses e necessidades, e atentando para a utilização de materiais adequados, para a importância da seleção de conteúdos e estratégias de ensino, e para a indicação de conteúdos e objetivos didáticos nos diferentes blocos de conhecimento matemático.²⁵

Dentre as diferentes propostas que poderíamos aqui elencar para exemplificar mudanças de paradigmas nesta área, destacamos a etnomatemática, apresentada por D'Ambrosio (2009, p. 46-47), da seguinte forma:

A proposta pedagógica da etnomatemática é fazer da matemática algo vivo, lidando com situações reais no tempo [agora] e no espaço [aqui]. E, através da crítica, questionar o aqui e o agora. Ao fazermos isso, mergulhamos nas raízes culturais e praticamos dinâmica cultural. Estamos, efetivamente, reconhecendo na educação a importância das várias culturas e tradições na formação de uma nova civilização, transcultural e transdisciplinar.

A Etnomatemática privilegia a criação de vínculos da matemática com as demais áreas do conhecimento, assim como com as diferentes manifestações culturais, tais como arte e religião. É parte da concepção de que todo indivíduo vivo desenvolve conhecimentos e seu comportamento reflete tais conhecimentos (que, por sua vez, vão se modificando em função dos resultados desse comportamento).

Projetos de formação moldados em etnomatemática consideram que as mudanças acadêmicas de toda a instituição educativa devem obrigatoriamente passar pela renovação da própria docência que se desenvolve nesse ambiente. Esta formação deveria resultar na busca constante de formação de habilidades nos aprendentes, e não apenas de rígida memorização de conteúdos da matemática. Deve também se apresentar como um espaço onde se dialogue

criticamente a respeito do compromisso político, social e cultural destes conteúdos.

A partir da publicação dos diversos Parâmetros Curriculares Nacionais, assim como das Diretrizes Curriculares, acompanhamos um aumento por parte de professores e pesquisadores da área da Educação Matemática no esforço de colaborar na melhoria da qualidade do ensino. Com relação especificamente à matemática, estes documentos promoveram o destaque à importância de construirmos atividades-problemas que envolvam o cotidiano de nossos alunos, valorizando o processo de solução onde o erro é entendido como parte da construção do conhecimento, e não mais como uma deficiência do estudante.

Ao levantar indícios sobre o desempenho dos alunos, o professor deve ter claro o que pretende obter e que uso fará desses indícios. Nesse sentido, a análise do erro pode ser uma pista interessante e eficaz. Na aprendizagem escolar o erro é inevitável e, muitas vezes, pode ser interpretado como um caminho para buscar o acerto. Quando o aluno ainda não sabe como acertar, faz tentativas, à sua maneira, construindo uma lógica própria para encontrar a solução. Ao procurar identificar, mediante a observação e o diálogo, como o aluno está pensando, o professor obtém as pistas do que ele não está compreendendo e pode interferir para auxiliá-lo. (Brasil, 1997, p. 37)

Esta nova postura contraria antigos paradigmas pedagógicos em matemática que valorizavam basicamente os “procedimentos mecânicos, desprovidos de significados para o aluno” (Brasil, 1997, p. 15). Em conjunto, havia certa primazia de uma visão simplista de formação de professores, com a ideia deste profissional como mero transmissor de conhecimentos.

Como consequência destas metodologias de formação de práticas que abriam poucos espaços para a descoberta e centravam forças na repetição de algoritmos prontos, temos acompanhado

alguns alarmantes índices de reprovação e abandono dos bancos escolares, além é claro, da eleição da área de matemática como uma das mais complicadas, tanto por parte do alunado, quanto de um grande número de professores que declara não se sentirem à vontade para abrir espaços em suas aulas para novas formas de atuação (Marim; Freitas, 2015; Freitas, 2016; Rodrigues: Freitas, 2016).

Como resposta, temos acompanhado propostas que visam melhorar a relação professor-conhecimento matemático-aluno, tais como: resolução de problemas, história da matemática, tecnologias da informação e jogos (Pires, 2000). Interessante destacarmos que boa parte desse novo “fazer matemática” se apresenta cada vez mais acessível em ambientes virtuais, denominados de repositórios de objetos de aprendizagem, podendo alguns deles inclusive serem replicados com materiais de baixo custo em uma proposta de criação de ambientes educacionais interativos, que temos denominado em nossos estudos/propostas de Laboratórios de Matemática.

No curso de Licenciatura em Pedagogia do Instituto de Educação de Angra dos Reis (IEAR/UFF) temos nos baseado nestas perspectivas para promover uma formação que busca ser mais inclusiva, e, por consequência, que melhor inclua os estudantes nas escolas em que estes profissionais atuarão. Sobre esta proposta comentamos no tópico a seguir.

Laboratório de Matemática no IEAR

As disciplinas que envolvem especificamente conhecimentos da área da matemática e que fazem parte do curso de licenciatura em Pedagogia do IEAR/UFF buscam entre outros objetivos: (a) Refletir

sobre o papel da linguagem matemática presente nos diferentes meios de comunicação e também nos diferentes contextos socioculturais; (b) analisar a situação do ensino da Matemática, e principais tendências, tendo em vista a atuação profissional do pedagogo; (c) oportunizar atividades envolvendo operações matemáticas, materiais didáticos estruturados e jogos matemáticos, para que, a partir dessas experiências sejam construídos conceitos de modo mais sistematizado e completo, e (d) oportunizar o desenvolvimento de habilidades como observação, análise, levantamento de hipóteses, busca de suposições, reflexão, tomada de decisão, argumentação e organização, aspectos estreitamente relacionados ao chamado raciocínio lógico envolvendo conteúdos matemáticos.

Para isso, desenvolvemos o projeto denominado de Laboratório de Matemática,²⁶ que, muito mais do que envolver um “espaço”, busca promover mudanças de atitudes, e a percepção, por parte dos licenciandos da importância da área da matemática, e das possibilidades de promover conhecimento dela, e/ou com ela, em diferentes dimensões, tais como: sensorial, intuitiva, emocional e racional. Desta forma, a proposta não se restringiu à instalação e manutenção de um local físico, mas envolveu mudanças de paradigmas formativos, que estejam mais direcionados às indicações de recentes pesquisas da área da educação matemática, sempre em busca de melhorar o atual quadro educacional.

Assim, a proposta se direcionou a envolver os licenciandos em atividades que o levam a desenvolver uma postura de professor pesquisador (Fiorentini, 1994), ampliando sua autonomia intelectual e profissional, assim como a sua postura reflexiva e questionadora

acerca das práticas educacionais. Nesse sentido, a proposta possibilitaria:

a) estreitar as relações entre a instituição e a comunidade, atuando como parceira na solução dos problemas educacionais que esta apresenta, buscando a melhoria do ensino e constituindo um espaço de divulgação e de implantação de uma cultura de base científica; b) estimular a prática da pesquisa em sala de aula, baseada em uma sólida formação teórica e prática; e c) firmar projetos de parceria com os sistemas locais de ensino, visando à instalação de clubes e laboratórios de Matemática, além de oficinas e cursos de formação continuada para seus professores. (Rêgo; Rêgo, 2006, p. 41)

A proposta deverá favorecer, além da aproximação entre a teoria e a prática pedagógica no ensino/aprendizagem da matemática, uma formação mais próxima das pesquisas recentes, do pensar matemática. Neste contexto, os materiais didáticos servem para dinamizar e enriquecer as atividades pedagógicas. Entretanto, ressaltamos sua utilização como meio auxiliar na construção do conhecimento matemático, e não como objetos materiais ou digitais com finalidades em si mesmos.

Destacamos que temos buscado promover o estudo da matemática de forma interdisciplinar, como nos é fortemente indicado nos PCN (Brasil, 1997), e temos buscado também garantir condições favoráveis à formação que priorize a interlocução necessária entre teoria e prática docente. Dessa forma, pretendemos que, a formação de pedagogos seja sempre promotora de diálogos socializadores de descobertas, de troca de experiências e de construção de novos conhecimentos. Seja também promotora de investigações e percepções de tendências na área de Educação Matemática que estejam alinhadas com os campos de ação dos estudantes do IEAR, e de professores que estejam atuando em escolas da Educação básica.

Pelas respostas que temos coletado,²⁷ verificamos que a proposta tem sido bem acolhida junto aos licenciandos, e se aproximando de seus objetivos:

Uma ótima proposta, que contribuiu muito à minha formação, especialmente quanto à quebra de paradigmas e de concepções matemáticas, sobretudo quanto a percepção de ser possível trabalhar interdisciplinarmente com a matemática. (Licenciando A)

Uma ótima possibilidade. Nos ajuda a compreender mais sobre conteúdos matemáticos, e também teóricos, tanto quanto sobre os recursos que podem ser utilizados. (Licenciando B)

Ótima experiência! Além de aprender teoricamente, tive a oportunidade de pôr em prática e aprimorar meus conhecimentos matemáticos. (Licenciando C)

Proposta excelente. As aulas são muito dinâmicas, interativas. Trabalhos envolvendo o lúdico, trabalhos coletivos, seminários, tudo maravilhoso. Se pudesse, faria tudo de novo! (Licenciando D)

Outros depoimentos nos permitem perceber que por meio de autoavaliação, alguns licenciandos em Pedagogia verificam a necessidade de ampliarem seus conhecimentos em matemática, para que possam melhor exercer a docência nesta área, e diminuir seus receios sobre ela.

Anterior ao meu ingresso à universidade, não gostava e sempre tive dificuldades em matemática. Mas depois de ter estudado as disciplinas de matemática, envolvendo conteúdos e métodos, a minha visão mudou em relação a ela. A forma como foram trabalhados estes conteúdos me ajudou muito. (Licenciando E)

Hoje, participando das disciplinas, não tenho mais aquele medo da matemática, aprendi a gostar. (Licenciando F)

Sempre tive dificuldades em matemática. Cheguei a desistir de um vestibular de uma profissão que envolvia muita matemática. (Licenciando G)

Por fim, destacamos que ao serem indagados sobre “como se ensina matemática” os licenciandos consultados apresentaram diferentes respostas que encaminharam em quase sua totalidade para perspectivas amplas e inclusivas ao descreverem propostas pedagógicas diversificadas e adequadas ao grupo de estudantes com os quais trabalharão.

Vale destacar que reconhecem sua importância enquanto docente, no processo de ensino e de aprendizagem, assim como a complexidade que envolve este processo. Estas perspectivas os levou, muitas vezes, a destacarem a necessidade de ampliarem seus estudos, verificando que a conclusão do curso é apenas uma etapa em um percurso longo de formação que deverá ser contínua.

Considerações finais

Neste capítulo tomamos como ponto de partida a análise de fragmentos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Graduação em Licenciatura em Pedagogia (Brasil, 2006), para destacarmos a importância dos conhecimentos da área de matemática neste curso. Verificamos que esta formação deve envolver propostas diversificadas que enlacem estudos teórico-práticos, investigações e reflexões críticas a respeito do processo de ensino e de aprendizagem.

Deve destacar, sempre que possível, propostas interdisciplinares que relacionem a matemática com as demais áreas, além de enfatizar a importância de contextualizações que acabam por facilitar ao estudante e relevância dos conhecimentos envolvidos. Para isso, esta formação deve propiciar o contato com diferentes e inclusivas propostas pedagógicas, e discutir resultados de pesquisas.

Nos baseamos nestas perspectivas ao elaborarmos o projeto denominado de Laboratório de Matemática, que, conforme comentamos, não se refere apenas a um espaço físico, mas sim ao que consideramos como mudanças de paradigmas relacionados ao processo de ensino e aprendizagem, especialmente ao propor reflexões que visam levar os licenciandos a perceber a existência de matemática praticadas por grupos culturais diferentes. Além disso, que o erro deve ser compreendido como parte importante da construção do conhecimento do estudante.

Dessa forma, a proposta do Laboratório envolve atividades diversificadas e inclusivas, indo desde a criação e resolução de problemas, à análise de formas de melhor utilizar as recentes tecnologias digitais nas aulas de matemática. Todas as atividades buscam, em essência, apresentar novas perspectivas aos licenciandos de Pedagogia, para que possam refletir sobre os papéis e o uso da linguagem matemática, analisar a situação do ensino da Matemática, e procurar caminhos para melhorar esse processo, e ter contato com diferentes propostas pedagógicas que podem ser adaptadas para as diferentes realidades escolares nas quais atuarão.

Referências

BRASIL. Conselho Nacional de Educação – Resolução CNE/CP N° 1, de 15 de maio de 2006. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.** Brasília: CNE, 2006.

_____. Educação para Jovens e Adultos: **Ensino Fundamental:** Proposta Curricular -1º Segmento. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC, 2001.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Matemática. Secretaria de Educação

- Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.
- D'AMBROSIO, Ubiratam. **Etnomatemática**: Elo entre as tradições e a modernidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- FIORENTINI, Dario. **Rumos da pesquisa brasileira em Educação Matemática**: o caso da produção científica em cursos de Pós-Graduação. 1994. 425 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- FREITAS, Adriano Vargas. Formação/atuação do professor/alfabetizador da EJA sob perspectivas da educação matemática: um estado da arte. **Revista Educação**, v. 38, 2016.
- MARIM, Vlademir; FREITAS, Adriano Vargas. Formação do professor na contemporaneidade: o uso do computador, internet e outras tecnologias. **Revista UNIABEU**, v. 8, 2015.
- PIRES, Célia Maria Carolino. **Currículos de Matemática**: da organização linear à ideia de rede. São Paulo: FTD, 2000.
- RÊGO, Rômulo Marinho do; RÊGO, Rogéria Gaudencio do. Desenvolvimento e uso de materiais didáticos no ensino de matemática. In: LORENZATO, Sérgio. **Laboratório de Ensino de Matemática na formação de professores**. Campinas: Autores Associados, 2006.
- RODRIGUES, Allan C.; FREITAS, Adriano Vargas. Currículos e políticas/práticas na Educação de Jovens e Adultos tecidas em Etnomatemática. **Revista Conhecimento**, v. 1, 2016.

Notas

24. Adriano Vargas Freitas, doutor em Educação Matemática pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Professor na Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF) e no curso de Licenciatura em Pedagogia do IEAR. E-mail: <adrianovargas@id.uff.br>.

25. A matemática do ensino fundamental é dividida em diversos blocos de conteúdos ou eixos estruturantes: Estruturas Lógicas; Números e operações; Espaço e forma; Grandezas e medidas; Álgebra e funções e Tratamento de informações.

26. A proposta de criação de Laboratórios de Educação Matemática como facilitadores da formação de professores, e da ampliação da qualidade do processo de ensino e aprendizagem da matemática tem despontado em anos recentes, tais como nos estudos de Aguiar (1999), Benini (2006), Bertoni e Gaspar (2006), Kaleff (2006) Lopes e Araújo

(2007), Lorenzato (2006), e Varizo (2007), entre outros. De uma forma geral, defendem o espaço enquanto ambiente onde podem ser criadas situações e condições para levantar problemas, encontrar soluções, analisar resultados e propor novas situações.

27. Os depoimentos dos licenciandos de Pedagogia foram coletados ao final das disciplinas que ministramos, e que envolviam especificamente conhecimentos da área da matemática. Estas disciplinas foram desenvolvidas tendo por base a proposta de “Laboratório de Matemática” no IEAR. Para esta coleta, solicitamos depoimentos por escrito, mas, sem a obrigatoriedade de participação. Para mantermos o anonimato destes licenciandos, optamos por substituir seus nomes reais por indicações do tipo: Licenciando A, Licenciando B, etc.

CAPÍTULO 3: A EXPERIÊNCIA DO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DE ANGRA DOS REIS NA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

*Elionaldo Fernandes Julião*²⁸

Introduzindo o relato

O capítulo tem como proposta apresentar um relato do projeto de formação inicial e continuada dos professores de educação de jovens e adultos – EJA que vem sendo realizado no curso de Licenciatura em Pedagogia do Instituto de Educação de Angra dos Reis da Universidade Federal Fluminense – IEAR/ UFF, criado em 2008 como o objetivo de atender à região Costa Verde do estado do Rio de Janeiro²⁹ (Angra dos Reis, Mangaratiba, Paraty, Rio Claro e Itaguaí).

A proposta de formação inicial e continuada de professores da educação de jovens e adultos do IEAR faz parte do *Programa de Estudos, Documentação e Pesquisas em Educação de Jovens, Adultos e Idosos do IEAR/UFF* criado em 2011. O projeto consiste na realização de ações de ensino, pesquisa e extensão, destacando-se: pesquisa com o objetivo de contribuir com a Agenda Territorial de Desenvolvimento Integrado de Alfabetização e de Educação de Jovens e Adultos (Resolução MEC nº 65 de 13 de dezembro de 2007), apresentando um diagnóstico da experiência de EJA na região Costa Verde do estado do Rio de Janeiro; realização de projetos de extensão que visam à capacitação dos professores que atuam na área de EJA, assim como da mobilização dos

profissionais, gestores e sociedade civil organizada, interessados no tema na região; criação de um Centro de Estudos e Memória da EJA; realização da disciplina de EJA e supervisão do estágio de EJA para o curso de Pedagogia do IEAR/UFF.

O curso de Pedagogia da UFF em Angra dos Reis foi criado em 1992 pela Faculdade de Educação de Niterói fruto de experiência pioneira e inovadora através de parceria com a Prefeitura Municipal de Angra dos Reis para docentes da rede pública municipal.

Na esteira das políticas de expansão do ensino superior através do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), foi criado em 2008 o Instituto de Educação de Angra dos Reis (IEAR) e o curso de Pedagogia ganha nova formatação, passando a atender toda a região Costa Verde do estado do Rio de Janeiro.

Em 2010 foi realizada uma reforma curricular seguindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação através da Resolução CNE/CP nº 1 de 15 de maio de 2006.

Conforme previsto nas Diretrizes (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. (Brasil, 2006)

Assim, o egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto, conforme a Diretriz, a (Art. 5º, inciso IV), “trabalhar, em espaços escolares e não-escolares, na promoção da aprendizagem de

sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo” (Brasil, 2006).

Neste sentido, a estrutura do curso de Pedagogia deverá, respeitando a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, constituir-se de (Art. 6º – e) “aplicação, em práticas educativas, de conhecimentos de processos de desenvolvimento de crianças, adolescentes, jovens e adultos, nas dimensões física, cognitiva, afetiva, estética, cultural, lúdica, artística, ética e biossocial” (Brasil, 2006).

Nos termos do projeto pedagógico, a integralização de estudos, dentre outros, será efetivada por meio de (Art. 8º, inciso IV) estágio curricular que assegure aos estudantes experiência de exercício profissional em ambientes escolares e não escolares e conhecimentos e competências: na Educação Infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, prioritariamente; nas disciplinas pedagógicas dos cursos de ensino médio, na modalidade Normal; na Educação Profissional na área de serviços e de apoio escolar; na Educação de Jovens e Adultos; e na participação em atividades da gestão de processos educativos, no planejamento, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação de atividades e projetos educativos.

A partir desta reforma, o currículo do curso de Pedagogia do Instituto passou a incluir na sua matriz as disciplinas Educação de Jovens e Adultos e Pesquisa e Prática Pedagógica (estágio de prática de ensino em Educação de Jovens e Adultos).

Disciplina de EJA no curso de Pedagogia

O curso de Pedagogia do IEAR prevê, no mesmo período, concomitantemente, a realização da disciplina de Educação de

Jovens e Adultos e Pesquisa e Prática Pedagógica em Educação de Jovens e Adultos (Estágio de Prática de Ensino em EJA).

A disciplina tem como objetivo ampliar a discussão sobre as políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil contemporâneo, principalmente destacando as lutas pelo reconhecimento da diversidade dos seus sujeitos.

Recuperando a história da educação de jovens e adultos no Brasil e na América Latina, procura, com fundamentação histórica e filosófica, esclarecer de que forma os movimentos sociais têm contribuído para a sua ampliação, assim como evidencia questões que condicionam as políticas de inclusão aos determinantes econômicos. Após a análise da legislação que fundamenta a modalidade de ensino, são realizadas, ao final do curso, discussões sobre propostas pedagógicas e práticas de ensino em EJA.

Seguindo a metodologia de fórum de discussão e de apresentação de painéis e seminários a partir da leitura prévia de textos básicos pelos alunos, o conteúdo programático do curso, com carga horária de 60 horas, é distribuído em 15 encontros de 4 horas cada.

Tendo em vista que a disciplina se realiza concomitantemente com o Estágio de Prática de Ensino em EJA, são privilegiados momentos de discussão ao longo de todo o curso em que os alunos apresentam questões sobre a experiência vivenciada no estágio. No final do curso, além de oficinas de prática de ensino, que contam com a visita de professores da rede municipal convidados, os alunos produzem relatório de observação de uma aula em que analisam a proposta do professor regente e apresentam uma nova proposta para a aula analisada.

Esta atividade é realizada presencialmente com todos os alunos da turma, oportunizando a socialização das experiências vivenciadas no estágio e a discussão sobre as propostas de práticas de ensino apresentadas pelos presentes.

Estágio Supervisionado em EJA no curso de Pedagogia

A disciplina “Pesquisa e Prática Pedagógica”, de caráter de estágio supervisionado, com carga horária de 70 horas, tem como objetivo relacionar teoria e prática na educação, visando a aprendizagem da profissão com base na experiência direta e realizar investigações e intervenções, por meio de práticas de ensino e/ou projetos pedagógicos, em instituições ou contextos de Educação de Jovens e Adultos.

Através desta disciplina, o aluno deve realizar estágio de observação e prática de ensino em turma(s) do primeiro segmento do ensino fundamental de educação de jovens e adultos, perfazendo uma carga horária de 50 horas (12 encontros). As 20 horas restantes são destinadas para encontros de orientação e acompanhamento das atividades do estágio e produção do relatório final.

Para a realização do “Relatório Final”, os alunos são orientados a realizar: (1) diagnóstico da escola (espaço físico/infraestrutura; recursos humanos; bairro – localização; história da escola; Projeto Político Pedagógico (PPP)); (2) diagnóstico Social (perfil da comunidade escolar); (3) perfil do professor (formação e experiência profissional; observar a atuação docente); (4) breve relatório das aulas observadas (conteúdo trabalhado; metodologia; recursos; material didático; participação discente (relação professor – aluno/ aluno – aluno/ relação escola – aluno); avaliação); e (5) produzir,

dialogando com as questões teóricas estudadas (prática de ensino/ metodologia/ planejamento/ avaliação/ material didático/ recursos), uma análise das questões observadas no estágio.

A proposta do Programa de Extensão

Resgatando algumas importantes reflexões sobre as questões que envolvem a educação de jovens, adultos e idosos no Brasil contemporâneo, tema tão invisível nas políticas públicas, sejam elas municipais, estaduais e federais, o presente programa de extensão visa implementar uma série de ações para sensibilização dos profissionais que atuam na rede municipal de ensino, de estudantes dos cursos de licenciaturas e de formação de professores em ensino médio e da população em geral das cinco prefeituras que compõem a região Costa Verde do estado do Rio de Janeiro sobre a educação de jovens, adultos e idosos.

O Programa de Extensão Estudos, Documentação e Pesquisas em Educação de *Jovens, Adultos e Idosos* do IEAR/UFF tem como objetivos: capacitar profissionais e estudantes da Rede Municipal de Ensino da Região Costa Verde em Educação de jovens; promover a mobilização da comunidade local para discussão sobre “políticas de educação para jovens”, incentivando o diálogo entre a sociedade civil e poder público sobre o tema; divulgar ações, projetos e materiais diversos sobre EJA; integrar as diversas redes de discussão sobre EJA no país, representando a região (como segmento universidade) em eventos diversos; incentivar a implementação de pesquisas sobre EJA na Região; auxiliar pesquisas, estudos e ações, projetos e programas de EJA em andamento na Região; catalogar e disponibilizar para pesquisa os principais materiais publicados sobre o tema EJA; promover a

publicação de documentos diversos sobre o tema em diferentes mídias; possibilitar a inserção dos alunos do IEAR nas principais ações de EJA em desenvolvimento na Região.

Para atingir os seus objetivos, o Programa conta com a participação direta de professores, profissionais e alunos do IEAR na condição de colaboradores, bolsistas de extensão, iniciação científica e pesquisadores ou voluntários.

O programa tem como público-alvo profissionais diversos da rede de ensino municipal da região, estudantes dos cursos de licenciatura e de formação de professores em ensino médio, profissionais diversos interessados no tema, assim como a comunidade em geral.

Dentre as ações realizadas pelo Programa destacam-se:

(1) Organização do Fórum de Educação de Jovens e Adultos da Região Sul Fluminense.

O Fórum, organizado pela articulação informal de profissionais da educação, alunos de EJA, movimentos sociais e instituições comprometidas com a Educação de Jovens e Adultos de municípios pertencentes à região Sul Fluminense do estado do Rio de Janeiro, vem se constituindo, desde 2011, como espaço permanente de discussão e atuação. Está vinculado ao Fórum de Educação de Jovens e Adultos do estado do Rio de Janeiro, o primeiro do país.

Dentre os seus objetivos, destacam-se: dar visibilidade às ações de EJA na região; contribuir para a efetivação e ampliação dos direitos à educação pública, gratuita e de qualidade para jovens e adultos da região; proporcionar a integração dos municípios da região Sul Fluminense ao Fórum Estadual de EJA; contribuir para a consolidação das ações da Agenda Territorial de Desenvolvimento Integrado de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos na

região Sul Fluminense; através da atuação no movimento, contribuir para o processo de formação continuada dos sujeitos envolvidos com a EJA na região.

(2) Boletim Informativo de EJA

O Boletim Informativo de EJA da Região Sul Fluminense foi uma publicação trimestral voltada para profissionais e estudantes interessados na área, editado nos anos de 2012 e 2013. O objetivo era divulgar informações sobre as experiências de EJA na Região Sul Fluminense e encaminhamentos do Fórum Regional Sul Fluminense de EJA.

(3) Curso de Introdução aos estudos de educação de jovens

O curso de extensão visou introduzir 120 profissionais da Rede Pública Municipal de Ensino das Prefeituras que compõe a Região Costa Verde que atuam na área de EJA (distribuídos em 3 turmas de 40 professores) na discussão sobre a pesquisa na área de educação para jovens, adultos e idosos.

Foram realizadas 3 turmas nos municípios de Angra dos Reis, Mangaratiba e Resende. A turma de Mangaratiba incluiu professores de Rio Claro e a turma de Resende reuniu também professores dos municípios de Itaguaí e Seropédica.

Como uma das primeiras etapas de um processo de capacitação a ser promovido pelo IEAR, o curso propôs instrumentalizar os profissionais interessados pelo tema na implementação de projetos de pesquisa, vislumbrando principalmente a sua inserção em grupos de pesquisas em EJA existentes nos Programas de Pesquisa das Universidades Públicas do Rio de Janeiro e cursos de pós-graduação em educação.

(4) Introdução às Políticas de Educação

Desenvolvido em parceria com o Conselho Municipal de Educação de Angra dos Reis, o curso de “Introdução à Política de Educação” para conselheiros dos Conselhos Municipais de Educação tem como objetivo ampliar a discussão sobre as políticas públicas de educação no Brasil contemporâneo. O curso tem como objetivos a consecução de uma proposta de estudo que possibilite: compreensão das relações entre Estado e a Política Educacional a partir da confrontação de diferentes concepções teóricas; interpretação da política educacional, no conjunto das políticas sociais, como resultante de articulações em que se cruzam demandas internas e demandas exógenas, articuladas nacional e internacionalmente; análise da evolução da política educacional brasileira em articulação com o processo de desenvolvimento social brasileiro.

O curso já está na sua terceira edição (2016 e 2017), hoje sendo realizado com o apoio da União dos Conselhos Municipais de Educação do estado do Rio de Janeiro (UNCME/RJ) e do Centro de Apoio Operacional às Promotorias de Justiça de Tutela Coletiva de Proteção à Educação (CAO Educação) do Ministério Público do Rio de Janeiro, capacitando centenas de conselheiros municipais de educação de todo o estado do Rio de Janeiro.

Além da Organização de Seminários Regionais de EJA que aconteceram em junho de 2012 e em setembro de 2017, organizado pelo Fórum Regional Sul Fluminense de EJA e IEAR em parceria com os gestores municipais da região, reunindo centenas de profissionais, alunos da EJA e estudantes de cursos de licenciaturas, desde 2011 participamos e incentivamos a realização de eventos regionais com o objetivo de ampliar a discussão sobre o tema.

Dentre os eventos, destacamos: Colóquio de EJA do Município de Mangaratiba; Encontro da União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação – UNCME Regional Sul Fluminense (2012 e 2014) e UNCME do estado do Rio de Janeiro (2014) discutindo o papel dos Conselhos Municipais de Educação na Política de Educação de Jovens e Adultos; Encontros Regionais de EJA do Município de Angra dos Reis (2010, 2011, 2012 e 2014); além dos encontros realizados em parceria com o Ministério Público do Rio de Janeiro: “Encontro Latinoamericano de Educação para jovens e adultos em situação de restrição e privação de liberdade” (2014), “Ministério Público e o controle social na educação – conselhos e fóruns na educação jovens e adultos” (2015) e “Seminário sobre as políticas de EJA no estado do Rio de Janeiro” (2017).

Pesquisa Diagnóstica da Educação de Jovens e Adultos na região Costa Verde do estado do Rio de Janeiro: mapeamento do território em subsídio a uma nova agenda política

O projeto de pesquisa visou elaborar um diagnóstico educacional e educativo das ações públicas e privadas voltadas a jovens, adultos e idosos, existentes no subterritório Litoral Sul do estado do Rio de Janeiro (Região Costa Verde), com vista a subsidiar políticas públicas integradas, que fortalecessem as necessidades de atendimento à população envolvida — sujeitos de direito.

O presente projeto de pesquisa atendeu ao requerimento da Agenda Territorial, ação proposta pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – Secadi/MEC, com o concurso das universidades como parceiras ativas da Comissão Estadual.

Dentre as suas ações, visou: (1) mapear as iniciativas *educacionais* das redes públicas estaduais e municipais e privadas voltadas à EJA, nos municípios de Angra dos Reis, Itaguaí, Mangaratiba, Parati e Rio Claro, identificando alternativas, modos de fazer, concepções, práticas, formas de atendimento, horários, materiais, nomeações etc.; (2) mapear iniciativas *educativas* locais realizadas por igrejas, sindicatos, associações, museus, bibliotecas, centros culturais etc. voltadas à EJA, identificando temática central, modos de fazer, formas de atendimento, materiais etc.; (3) dar subsídios à construção de redes de atores políticos, aproximando instituições e pesquisadores, com vista a otimizar metodologias e procedimentos, no enfrentamento de questões candentes à realidade regional; (4) oferecer banco de dados em subsídio à constituição de políticas de Estado; (5) ativar processos de formação de graduandos de todas as áreas, pelo exercício de articulação da pesquisa com parceiros locais, no desenvolvimento da investigação.

Analisando as experiências de políticas públicas implementadas para a educação de jovens e adultos na Região Costa Verde do estado do Rio de Janeiro, foi possível evidenciar que os seus problemas não diferem das demais experiências brasileiras que vão deste a compreensão do papel da educação para jovens e adultos até a sua proposta política pedagógica que não leva em consideração a realidade dos sujeitos no seu território.

Neste sentido, defendemos que além da necessidade de compreensão das características sócio, econômica, político e cultural do território é fundamental que se leve em consideração o perfil de cada sujeito que demanda a política. Não podemos simplesmente defender a garantia de direito à educação, mas que

também, além de primar por uma qualidade social da educação, esteja fundamentada nos princípios constitucionais que visam “o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Art. 205 da CF) (Brasil, 1988).

A EJA não pode continuar sendo ações pontuais, meros projetos de governo, mas sim ser reconhecida como política estratégica para o desenvolvimento humano, social e político regional.

Alguns problemas evidenciados no território da Região Costa Verde não é diferente do que está acontecendo em todo o Brasil, principalmente destacando a ausência de um currículo, proposta pedagógica, recursos e de formação inicial e continuada de docentes e equipe técnica responsável pela política de EJA adequados para a realidade local.

A não compreensão do que significa a EJA como modalidade de educação básica, por exemplo, tem significado uma proposta político e pedagógica que reproduz uma adaptação da proposta de ensino regular, prevista para crianças, para jovens e adultos. Na maioria das vezes, além da redução de conteúdos previstos no ensino regular, as propostas pedagógicas para a EJA estão distantes da realidade dos sujeitos, gerando empobrecimento do currículo e infantilização pedagógica.

Por não existir um Projeto Político Institucional das Secretarias de Educação e ausência na institucionalização das práticas políticas, administrativas e pedagógicas na implementação da EJA na Região, fica muito difícil compreender as particularidades regionais e construir um sistema de ensino fundamentado e adequado a sua realidade.

Com o distanciamento da proposta político pedagógica dos sujeitos, automaticamente reduz-se constantes matrículas na modalidade, conseqüentemente, diminui-se o número de turmas e de escolas que oferecem turmas para a EJA. Assim não é difícil identificar os motivos que hoje justificam o desmantelamento da política de EJA no Brasil.

Embora a região seja rica na diversidade de instituições que desenvolvem ações para educação de jovens e adultos, como organizações diversas da sociedade civil organizada, Cefet, Senai, Senac e Universidade Federal Fluminense (UFF), infelizmente, ainda não atuam em uma rede consolidada. Em raríssimos momentos, evidenciam-se projetos articulados e/ou com a participação direta do poder público local.

Considerações finais

Conforme evidenciamos na história da EJA no Brasil, suas conquistas são paulatinas e com a frequente mobilização da sociedade civil organizada, principalmente através dos movimentos sociais de base.

As conquistas representadas com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica – Fundeb, por exemplo, ainda não garantem na sua integralidade a sua efetivação. Ao contrário, continuam demonstrando uma incompreensão da sociedade, principalmente do poder público, da importância de uma política de educação de jovens e adultos consistente para o desenvolvimento da sociedade brasileira.

Compreendendo o papel da universidade pública na formação inicial e continuada dos profissionais que atuam na área de educação no país, principalmente contribuindo para a melhoria na

qualidade do ensino público, e do importante papel do Instituto de Educação de Angra dos Reis da Universidade Federal Fluminense IEAR/UFF para a região Sul Fluminense do estado do Rio de Janeiro, o *Programa de Extensão: Estudos, Documentação e Pesquisas sobre Educação de Jovens e Adultos* consiste em uma série de ações previstas para institucionalizar a discussão sobre educação de jovens e adultos na Região Costa Verde do estado do Rio de Janeiro, principalmente transformando o Instituto em um importante espaço de referência sobre o tema na região.

Neste sentido, o objetivo deste capítulo é socializar a experiência de formação inicial e continuada de EJA implementada no Instituto, os seus encaminhamentos, assim como os seus resultados.

Reconhecemos avanços no currículo do curso de Pedagogia ao inserir a disciplina de EJA na sua matriz curricular, porém ainda precisamos seguir lutando para que a mesma também faça parte de todos os cursos de licenciatura. Não podemos continuar insistindo no erro de formar profissionais para a área de educação sem qualquer experiência com a prática de ensino nesta modalidade de ensino.

Referências

- ALVES, Nilda; VILLARDI, Raquel (orgs.). **Múltiplas leituras da Nova LDB**. Rio de Janeiro: Qualitymark/Dunya Ed., 1997.
- ANDRADE, Eliane Ribeiro. **As juventudes do “último turno”**: produzindo outsiders na educação de jovens e adultos. 2004. 223 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói.
- BEISIEGEL, Celso de Ruy. **Estado e educação popular**. Um estudo sobre a educação de adultos. São Paulo: Pioneira Editora, 1974.

- BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Campus, 1992.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). **A questão política da educação popular**. Rio de Janeiro: Brasiliense, 1980.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CEB nº 11/2000. Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: MEC, maio 2000.
- _____. Ministério da Educação. **Agenda Territorial de Desenvolvimento Integrado de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos**. Formação dos Consultores Programa Brasil Alfabetizado. Brasília: Secad, 2007.
- CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede – a era da informação, sociedade e cultura**. v. 2. Tradução de Roneide V. Majer. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- ELIAS, Norbert; SCOTSON, John L. **Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade**. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2000.
- FÁVERO, Osmar (org.). **A educação nas constituintes brasileiras. 1823-1988**. 2. ed. rev. ampl. Campinas: Autores Associados, 2001.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 27. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.
- GOHN, Maria da Glória. **Teorias dos movimentos sociais. Paradigmas clássicos e contemporâneos**. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2002.
- GOMES, Jerusa Vieira. Jovens urbanos pobres: anotações sobre escolaridade e emprego. **Revista Brasileira de Educação: Juventude e contemporaneidade**, Rio de Janeiro: ANPEd, n. especial 5 e 6, p. 53-62, 1997.
- IRELAND, Timothy D.; MACHADO, Maria Margarida, PAIVA, Jane (orgs.). **Educação de Jovens e Adultos: uma memória contemporânea 1996-2004**. Brasília: Unesco: MEC, 2004.
- LINHARES, Célia; TRINDADE, Maria Nazareth (orgs.). **Compartilhando o mundo com Paulo Freire**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2003.

- MELUCCI, Alberto. Juventude, tempo e movimentos sociais. **Revista brasileira de educação: Juventude e contemporaneidade**, Rio de Janeiro: ANPEd, n. especial 5 e 6, p. 5-14, 1997.
- OLIVEIRA, Francisco de; PAOLI, Maria Célia (orgs.). **Os sentidos da democracia**. Políticas do dissenso e hegemonia global. Petrópolis: Vozes; Brasília: Nedic, 1999.
- OLIVEIRA, Inês Barbosa de; PAIVA, Jane (orgs.). **Educação de Jovens e Adultos**. Rio de Janeiro: DP et al., 2009.
- PAIVA, Jane. **Os sentidos da educação para jovens e adultos**. Rio de Janeiro: DP et al.: Faperj, 2009.
- RIVERO, José Herrera. **Educação e exclusão na América Latina: reformas em tempos de globalização**. Tradução de Norisa Kassim Penteado. Brasília: Universa, 2000.
- SANTOS, Boaventura de Sousa (org.). **Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.
- SPOSITO, Marília P. Estudos sobre juventude em educação. **Revista Brasileira de Educação: Juventude e contemporaneidade**, Rio de Janeiro: ANPEd, n. especial 5 e 6, p. 37-52, 1997.
- UNESCO. **O Marco de Ação de Dakar**. Educação para Todos: atingindo nossos compromissos coletivos. Cúpula Mundial de Educação. Dakar, Senegal: 26-28 abr. 2000.
- _____. **Marco de Ação de Belém**. VI CONFINTEA. Belém, Pará. 1-4 dez. 2009. Brasília: MEC: Unesco, 2010.

Notas

28. Elionaldo Fernandes Julião, professor associado no curso de Licenciatura em Pedagogia do Instituto de Educação de Angra dos Reis e membro permanente no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense. Vice-Coordenador do Núcleo de Estudos e Documentação em Educação de Jovens e Adultos e coordenador do Grupo de Trabalho e Estudos sobre Educação para Jovens e Adultos em Situação de Restrição e Privação de Liberdade. Pesquisador Jovem Cientista do Nosso Estado da FAPERJ. E-mail: <elionaldoj@yahoo.com.br>.

29. Diversas são as questões que envolvem a definição da Região da Costa Verde no estado do Rio de Janeiro. Para efeitos de divulgação turística, por exemplo, a região

compreende todo o território litorâneo que banha os municípios de Mangaratiba, Angra dos Reis, Itaguaí e Parati (no estado do Rio de Janeiro) e Ubatuba, Caraguatatuba, São Sebastião e Ilhabela (no estado de São Paulo). Para efeito deste capítulo, consideramos fazendo parte da Região Costa Verde os municípios do Rio de Janeiro cortados pela Rodovia Rio-Santos.

CAPÍTULO 4: AS CIÊNCIAS NATURAIS NA PEDAGOGIA

Maína Bertagna³⁰

O mundo e o Sol, o mar e a terra, a nuvem e a chuva. Quanta Ciência!
(...)/A mão e a máquina, o adubo e a colheita, a planta e a terra (...)/A máscara e o ator, a conversa e o ruído, o fazer e o vender (...) Quanta Ciência!/O menino e o brinquedo, o jogo e a rusga, o sentir e o fazer. A escola e a tarefa, e o mundo lá fora. Paciência... (Fracalanza; Amaral; Gouveia, 1987, p. 6)

Estes versos criados por três admiráveis professores, formadores de professores e pesquisadores da área de Ensino de Ciências nos mostram, com muita delicadeza e maestria, os diferentes lugares em que podemos encontrar nas Ciências Naturais e suas relações com a sociedade, a tecnologia e o ambiente. E são esses mesmos lugares que a disciplina escolar, Ciências, tem o desafio de, por meio de processos de ensino e aprendizado, torná-los acessíveis aos alunos da Educação Básica, de maneira que o aluno consiga interpretar e entender o “mundo lá fora” através da linguagem, da filosofia e do *modus operandi* próprios da Ciência.

Ensinar Ciências passa pela beleza de entrar, muitas vezes sem pedir permissão, no mundo do aluno e fazer com que seu mundo seja conflitado com o mundo (re)interpretado pelos conhecimentos das Ciências Naturais. Ensinar Ciências passa pela necessidade, cada vez mais expressiva, de possibilitar aos aprendizes o seu desenvolvimento intelectual e social na e pela cultura científica, com aspirações para que eles sejam capazes de, ao se tornarem adultos, agir e reagir criticamente às transformações da sociedade. Ensinar Ciências passa também pela “boniteza” de educar alguém para que esse alguém transforme a sociedade.

Sendo assim, caberia, então, ao professor ter “paciência” para aprender Ciências a fim de ensinar Ciências a seus alunos, uma vez que “ser professor de Ciências” demandaria, entre outras coisas, ter paciência para entender que o aprendizado dos conhecimentos científicos precisaria ser gradual e processual, ou seja, da forma como a Ciência se desenvolve ao longo do tempo – pautada nas dimensões histórico-filosófica e epistemológica – e de acordo com a fase de desenvolvimento cognitivo de cada aluno.

Ao professor, um sujeito de crenças e valores, caberia também compreender o Ensino de Ciências como aprendizado para a cidadania e como possibilidade de transformação cultural e social de seus alunos. Para isso, seria importante que ele aprendesse os conhecimentos sobre Ciências e seu ensino, levando em conta as especificidades do próprio conhecimento científico, no campo das Ciências da Natureza, com suas abstrações, processos, práticas e complexidades, bem como os modos de ensinar (e de pesquisar sobre o ensino) também específicos desse campo do currículo escolar, modos estes necessários para transformar tais conhecimentos em aprendizado construído por seus alunos.

Quanta Ciência!

Se nós, professores, começássemos a repensar nossas formas de conceber o Ensino de Ciências, a partir das reflexões tecidas nas nossas práticas cotidianas, teríamos a chance de possibilitar aos nossos alunos compreender “quanta ciência” há no cotidiano. Essa mudança de paradigma no Ensino de Ciências consiste em ver o aluno não só como colaborador, mas como alguém que possui lógicas de ver e agir no mundo diferente dos professores. O que implicaria por parte dos professores, permitir que os alunos

trouxessem suas “crenças” e junto com eles traçar um caminho de compreensão do que significa uma investigação científica, ou seja, aprender Ciências.

Assim, possivelmente, teríamos mais chances de sermos bem sucedidos na explicação de fenômenos, na identificação e no estudo da relação entre espécies e de suas relações com o meio em que vivem, no entendimento de processos que vão desde a interação de pequenas partículas como o *quark* até aqueles que envolvem explicações para o surgimento e a expansão do Universo; bem como na relação da Ciência com a tecnologia. Mudando essa perspectiva na relação ensino-aprendizagem, teríamos mais chance do aluno perceber tanto os avanços na saúde, na produção de energia, no desenvolvimento de máquinas e das ágeis TICs (Tecnologias de Informação e Comunicação), e se conscientizar sobre os impactos originados dessa relação os quais, paralelamente aos avanços tecnológicos que têm se multiplicado e aumentado os riscos e os desastres ambientais em escalas temporal, geográfica e populacional.

Mas, diante de tanta grandeza, como realizar tamanha proeza no contexto escolar, mais especificamente na fase inicial de escolarização de crianças e de adultos, por profissionais que serão formados em nível superior, no curso de Pedagogia para exercerem múltiplas funções³¹ e, na prática escolar, eles serão os primeiros profissionais que oportunizarão o contato dos alunos com o mundo científico e necessitarão/terão que ensinar também conteúdos de outras disciplinas escolares (Matemática, Português, História, Geografia etc.)? Como formar esses profissionais e quem serão seus formadores? Tento lançar à reflexão essas duas questões nas próximas linhas abaixo...

O ensino de Ciências no contexto da formação do pedagogo

Em nosso país, a formação de professores para o ensino de Ciências Naturais, nos anos iniciais de escolarização, situa-se, na transição de uma formação inicial em nível médio, para uma formação em nível superior no curso de Pedagogia. O curso em questão é dedicado preferencialmente à docência, mas se destina também à preparação para a gestão escolar e para “a área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos” (Brasil, 2006). Fato este que possibilitou, diante da multiplicidade de funções do pedagogo, o questionamento sobre a qualidade da formação de professores para os anos iniciais, no campo da docência em senso estrito.

Neste sentido, ou se privilegiam os estudos teóricos dos fundamentos educacionais ou se privilegiam os conhecimentos relacionados à profissionalização mais específica do professor e à prática educacional. Gatti (2008), num estudo dos currículos de 71 cursos brasileiros de Pedagogia, de Instituições de Ensino Superior, públicas e privadas, encontrou que a proporção de horas dedicadas às disciplinas referentes à formação profissional específica é de 30%, sendo aquelas relacionadas ao “como ensinar”³² perfazendo 20,7% do total da carga horária das disciplinas, enquanto as disciplinas voltadas para os conteúdos específicos das diferentes áreas do conhecimento a serem ensinados, nas séries iniciais do ensino fundamental, representam apenas 7,5% da carga horária total.

Especificamente, em relação ao Ensino de Ciências, sabe-se que este professor teve seus primeiros contatos com os conhecimentos

das Ciências Naturais enquanto aluno do ensino fundamental e médio. Em nível médio, ele pode ter seguido dois caminhos: o ensino médio regular, ou o Curso Normal (antigo Magistério – 2º Grau). Esses caminhos possibilitaram experiências, mais ou menos marcantes, com o aprendizado de Ciências e de seu ensino para o professor de acordo com as diferentes concepções e modelos de formação de professores desenvolvidas nesses cursos.

Quando presente nos cursos de Pedagogia, o Ensino de Ciências se encontra sob a forma de disciplina regular ligada ao campo das Didáticas ou Metodologias de Ensino das áreas de conhecimento específico (Gatti; Barreto, 2009). No entanto, algumas pesquisas têm apontado para problemas específicos dessa formação inicial. Esses problemas podem ser resultado da forma como os cursos de Pedagogia estão preparando seus futuros professores para o Ensino de Ciências, uma vez que há trabalhos que caracterizaram esses cursos por possuírem um caráter “generalista” onde se valoriza o letramento dos alunos em detrimento do aprendizado e do ensino das Ciências Naturais (Nono; Mizukami, 2006).

Em exercício, sabe-se que esses professores não se sentem à vontade ou seguros para ensinar Ciências (Zimmermann; Evangelista, 2007). Eles dão ênfase ao letramento em língua materna e ao ensino das operações matemáticas básicas, em detrimento do tratamento de conteúdos de outras áreas ou disciplinas (Ciências Naturais, História e Geografia, por exemplo). Em parte, acreditam que as Ciências Naturais estão relacionadas a hábitos de higiene e saúde (Amaral, 2005). Também sentem falta de formação adequada para lidar com os conhecimentos de Ciências. Além disso, muitos professores carregam consigo uma visão de

Ciências e de seu ensino atrelados à tradição positivista e experimentalista,³³ a qual entende o Ensino de Ciências como reprodução da Ciência feita, em laboratório, por cientistas.

Assim, esses professores concebem as Ciências Naturais como uma disciplina escolar difícil de ensinar, pois está relacionada à atividade científica específica e complexa, e somente indivíduos com “espírito” semelhante ao dos cientistas conseguiriam concretizá-la (Amaral, 2005). Outros professores admitem a dificuldade de ensinar Ciências por lhes faltarem conhecimento dos conteúdos específicos de Ciências Naturais, inviabilizando assim a busca de diferentes estratégias de ensino para serem desenvolvidas com seus alunos.

Em minha pesquisa de doutorado, realizada sob a orientação do prof. Jorge Megid Neto da Faculdade de Educação da Unicamp (Universidade Estadual de Campinas), entrevistei e acompanhei três professores em exercício, nos anos iniciais de escolarização, com o objetivo de investigar as influências dos conhecimentos que adquiriram na disciplina relacionada ao Ensino de Ciências do curso de Pedagogia para suas práticas pedagógicas. Também entrevistei os formadores desses professores para compreender como as disciplinas relacionadas ao Ensino de Ciências foram desenvolvidas e com quais finalidades (Rocha, 2013).

Pelas falas dos depoentes, as disciplinas relacionadas ao Ensino de Ciências pouco influenciaram a prática dos professores estudados e, em alguns casos, reforçou concepções equivocadas sobre a natureza da Ciência e as finalidades do Ensino de Ciências. Os aprendizados sobre Ciências e sobre Ensino de Ciências, quando presentes, relacionaram-se a atividades que se aproximaram mais da realidade escolar e de suas práticas

pedagógicas. Tais como aquelas relacionadas a técnicas, métodos e materiais para o Ensino de Ciências como análise de livros didáticos, planejamento de atividades de Ciências e atividades práticas e experimentais.

A partir de entrevistas com os formadores desses professores dos respectivos cursos de Pedagogia foi possível afirmar que houve um predomínio de aulas que trataram dos fundamentos teóricos do Ensino de Ciências, como a produção acadêmica na área de Ensino de Ciências, a metodologia científica da área das Ciências Biológicas, os documentos oficiais relacionados ao currículo de Ciências e os textos de divulgação científica. Com relação aos temas abordados nas disciplinas, foram encontrados aqueles relacionados ao currículo de Ciências e suas derivações interdisciplinares (Educação Ambiental e CTSA),³⁴ à natureza da Ciência e à construção do conhecimento científico, à experimentação no Ensino de Ciências, à alfabetização científica nos anos iniciais, entre outros temas.

Nesse sentido, os professores e seus formadores estudados deram pistas sobre uma tendência das disciplinas relacionadas ao Ensino de Ciências dos cursos de Pedagogia, no Brasil, de um caráter mais teórico do que prático. Ou seja, as disciplinas deram maior ênfase aos debates acadêmicos relacionados ao Ensino de Ciências e seus fundamentos teóricos, em detrimento da abordagem de aspectos práticos e metodológicos desse Ensino de Ciências.

No contexto da pesquisa, pareceu então haver um descompasso entre as finalidades das disciplinas elaboradas pelos formadores, as expectativas dos professores (na época, alunos e futuros professores) em relação às disciplinas e às influências das

disciplinas na prática pedagógica dos mesmos. Diante disso, acredito que o curso de Pedagogia deveria se preocupar em formar futuros docentes e pedagogos em conteúdos científicos das Ciências Naturais associados aos aspectos metodológicos do Ensino de Ciências ou da Didática das Ciências (Carvalho; Gil-Pérez, 2000). Essa abordagem possibilitaria aos futuros pedagogos serem também professores *de Ciências*, ou seja, professores mediadores do aprendizado dos conhecimentos das ciências naturais e formadores para uma cidadania atuante, democrática e transformadora.

A Metodologia do Ensino de Ciências, na formação inicial de professores, não seria reduzida à instrumentação do/em conteúdos específicos de Ciências Naturais, embora esta seja necessária e indissociável dos métodos, das técnicas de ensino e de suas inerentes concepções teóricas. A abordagem da Metodologia do Ensino de Ciências seria um espaço de articulação, no mínimo, entre as concepções de Ciências e de Ensino de Ciências,³⁵ as finalidades educacionais, os conteúdos e as técnicas de ensino, dando sentido e coerência entre os diferentes modelos de ensino e seus aportes teóricos baseados em pesquisas da área do Ensino de Ciências.

Mais do que resolver uma questão de caráter epistemológico ou metodológico, essa abordagem deveria ser entendida como uma tentativa de melhorar a qualidade da formação do professor de Ciências e do seu ensino, aproximando assim esse professor da prática de sala de aula, para que depoimentos como o das professoras que participaram da minha pesquisa de doutorado (Rocha, 2013) não reflitam apenas uma insegurança natural de professores em início de carreira: “Quando você já percebe que não

tem receita, que ninguém te ensinou a dar aula, você vai ter que pesquisar para conseguir os melhores resultados ou os possíveis”. Ou então, reflitam uma atitude cômoda e descompromissada do professor, em querer aprender receitas prontas para ensinar Ciências: “Como ensinar Ciências. Isso a gente não teve no curso”.

Soma-se a tudo isso o fato de, no caso de licenciandos da Pedagogia, para muitos deles as Ciências Naturais não ser a área ou a disciplina com a qual eles se identifiquem ou possuam afinidades, causando assim certo desinteresse e desmotivação para seu aprendizado. Conseqüentemente, tais sentimentos podem se estender para a prática pedagógica do futuro professor, se no curso de Pedagogia não houver espaços para a reflexão sobre concepções prévias dos licenciandos sobre Ciências e seu ensino.

Diante deste contexto, acredito ser importante o formador da disciplina de Metodologia de Ensino de Ciências no curso de Pedagogia compreender o perfil de seus licenciandos e futuros professores de Ciências para que o programa da disciplina seja elaborado a partir da relação que os licenciandos estabelecem com os conhecimentos de Ciências Naturais e de seu ensino.

Por fim, para que essa abordagem se efetive e esteja mais próxima da prática da sala de aula de Ciências é importante considerar os conteúdos do currículo escolar de Ciências, os processos de ensino desses conteúdos e seus modos de integração com aqueles de outros campos científicos associados aos saberes que fundamentam e edificam a profissão docente: os saberes pedagógicos, metodológicos e práticos do Ensino de Ciências. Esses saberes dão sentido ao saber ensinar e ao saber das finalidades educativas (Tardif, 2002; Borges, 2004).

Para um comecinho de conversa... O exemplo do curso de Pedagogia do IEAR-UFF³⁶

Um desafio que considero muito importante para o curso de Pedagogia, na formação de futuros docentes e pedagogos para o Ensino de Ciências, é também a compreensão de quem são os formadores desses profissionais e o que se espera deles. Para começar a pensar nessas questões, é importante considerar, pelos menos, três pontos: 1) a área das Ciências Naturais abrange, pelo menos, quatro subáreas: Biologia, Física, Química e Geociências, e estas se relacionam em abordagens interdisciplinares e curriculares (Educação Ambiental e abordagem CTSA) cada uma com suas especificidades conceituais e pedagógicas; 2) essas especificidades também se relacionam com cada fase de desenvolvimento cognitivo do aluno e com a bagagem cultural que cada um carrega consigo, ou seja, para cada fase há formas diversificadas do aluno construir o conhecimento científico e este se relacionar com os conhecimentos cotidianos e culturais que ele aprendeu socialmente; e, 3) a prática escolar para o ensino de Ciências ainda mantém traços de modelos de ensino tradicional e de compreensão dogmatizada da Ciência e do Ensino de Ciências, contrapondo-se assim, aos avanços das pesquisas acadêmicas da área da Educação em Ciências.

Sabe-se também que a escolha das finalidades e da abordagem metodológica da disciplina relacionada ao Ensino de Ciências nos cursos de Pedagogia dependerá do perfil do formador responsável pela disciplina, em particular da sua formação inicial no Ensino Superior e de sua proximidade ou não com o campo de pesquisa da Educação em Ciências. Ou seja, o formador será aquele que fez graduação em qualquer uma das áreas que compõem as Ciências Naturais, nas duas modalidades, bacharelado e licenciatura e, pode

ou não, ser um pesquisador da área da Educação em Ciências, fazendo assim com que o enfoque de suas disciplinas esteja mais próximo à sua área de formação inicial e contenha mais ou menos questões atuais que envolvem a área acadêmica e de pesquisa da Educação em Ciências.

No caso da minha pesquisa de doutorado (Rocha, 2013), de acordo com o depoimento dos formadores e das ementas das disciplinas disponibilizadas por eles, as disciplinas tiveram abordagens diferentes em relação ao conteúdo programático e às metodologias adotadas. Mesmo sendo os formadores estudados, um biólogo professor e pesquisador em/de Ciências Biológicas modalidade Bacharelado e dois físicos professores e pesquisadores da área da Educação em Ciências, e todos eles, em algum momento de sua trajetória profissional, terem pisado no “chão da escola”, as abordagens das suas disciplinas foram essencialmente teóricas e muito pouco relacionadas à prática da sala de aula.

Gatti e Barretto (2009), ao analisarem mais de 1.500 ementas de cursos de Pedagogia de instituições de ensino superior públicas e privadas brasileiras, encontraram a predominância de estudos teóricos relacionados à História da Ciência ou questões epistemológicas e teórico-metodológicas do Ensino de Ciências, em detrimento dos conteúdos que deveriam ser ensinados e das formas como poderiam ser trabalhados na sala de aula.

Então, diante deste cenário, quem seriam os formadores e o que se espera deles?

Na realidade atual dos cursos de Pedagogia e do perfil diversificado de seus formadores, acredito que poderia se manter a ideia de uma formação inicial para o Ensino de Ciências, numa

tríade dialógica entre os conhecimentos conceituais específicos das Ciências Naturais, os conhecimentos conceituais pedagógicos do Ensino de Ciências e as questões atuais da área da Educação em Ciências, como as discussões sobre abordagens de ensino inovadoras: a História e Filosofia da Ciência, o ensino investigativo, a Educação Ambiental e Ciência-Tecnologia-Sociedade-Ambiente, entre outras.

Caberia, então, ao formador, organizar sua disciplina para que essa tríade se configurasse ao longo de sua disciplina, ora enfatizando uma das pontas da tríade, ora outras, mas sempre caminhando juntas.

Neste caso, a pesquisa como instrumento metodológico poderia ser um possível caminho de formação docente que possibilitaria a articulação proposta, já que por meio dela seriam incentivadas ações investigativas na construção do conhecimento científico e a criação de sentidos para o trabalho docente quando utilizada para reflexão, intervenção e inovação da sua prática do professor. Segundo Pimenta (2005, p. 523), a pesquisa concebe os (futuros) “docentes como sujeitos que podem construir conhecimento sobre o ensinar na reflexão crítica sobre sua atividade, na dimensão coletiva e contextualizada institucional e historicamente”.

Na minha recente experiência como formadora da disciplina do curso de Pedagogia do IEAR-UFF tenho tentado, ainda que com muitas ressalvas e constantes modificações, possibilitar aos licenciandos do curso o contato em cada encontro ter três momentos: o momento dos fundamentos teórico-metodológicos do Ensino de Ciências, o momento dos conteúdos conceituais das Ciências Naturais e o momento da disciplina escolar Ciências, possibilitando assim, uma relação mais afetiva dos licenciandos com

a prática da sala de aula (com análise de livro didático e documentos oficiais, experimentação e construção de modelos, simulação de planejamento de sala de aula, tratamento de questões socioambientais da região de Angra dos Reis etc.).

Por exemplo, as questões atuais da área da Educação em Ciências, (como a História e Filosofia da Ciência, experimentação, ensino por investigação, alfabetização científica, abordagem CTS-A, livro didático, espaços não formais de ensino, entre outras) são articuladas com questões relacionadas aos conteúdos específicos das Ciências Naturais e os conteúdos pedagógico-educacionais do Ensino de Ciências.³⁷ Ou seja, a disciplina foi dividida em dois momentos, sendo o primeiro dedicado à leitura de textos e discussões e, o segundo, dedicado ao aprendizado de conteúdos das diferentes áreas das Ciências Naturais (Biologia, Física, Química e Geociências) e das formas de ensinar estes conteúdos na sala de aula.

Um dos momentos mais interessantes da disciplina e que, a meu ver, aproximou os licenciandos do Ensino de Ciências foi a realização da atividade final da disciplina “A Educação Ambiental e o Ensino de Ciências”, a partir da investigação de um problema socioambiental encontrado em Angra dos Reis ou adjacências, município onde está inserido o curso de Pedagogia da UFF. Nesta atividade, o Ensino de Ciências articulado à Educação Ambiental assumiu um caráter interdisciplinar, contextualizado, dialógico com as demandas sociais e culturais da realidade local e possibilitou aos licenciandos compreenderem a “relação entre sociedade, meio ambiente e educação” (Jacobi; Tristão; Franco, 2009, p. 64).

Desta forma, os licenciandos de Pedagogia ao mesmo tempo em que se conscientizaram/educaram sobre um problema

socioambiental presente em seu cotidiano, estavam se formando para conscientizarem/educarem futuramente cidadãos para compreensão da relação entre Ciência-Tecnologia-Sociedade-Ambiente (CTSA), dos problemas e dos conflitos nela existentes, bem como para serem críticos e capazes de transformar a realidade em que vivem. Além disso, as abordagens CTSA e da Educação Ambiental aproximariam o licenciando de uma formação interdisciplinar e integradora, pouco presente nos currículos cursos de Pedagogia, como foi observado por Pimenta et al. (2017).

Os autores encontraram nas matrizes curriculares de cursos de Pedagogia públicos e privados do estado de São Paulo, em torno de 2% de disciplinas relacionadas a uma abordagem curricular mais integradora ou interdisciplinar. Para eles, tais abordagens poderiam “superar a fragmentação disciplinar existente na formação dos pedagogos com vistas a se inserir profissionalmente como professor polivalente” (Pimenta et al., 2017, p. 24) que atua na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental.

Longe de encerrar essa discussão, mas com muita vontade de continuar essa reflexão, não desejo concluir o que está dito, mas apenas desejar que, cada vez mais, alunos, professores, formadores, educadores sintam e reconheçam a necessidade e a importância de se ensinar Ciências, na escola, para entendermos como nos relacionamos com o mundo a nossa volta. Bem diz nosso querido músico, compositor, poeta, Gilberto Gil em *Átimo Pó*:

Entre a célula e o céu

O germe e Perseu

O quark e a Via-Láctea

A bactéria e a galáxia

Entre agora e o eon
O íon e Órion
A lua e o magnéton
Entre a estrela e o elétron
Entre o glóbulo e o globo blue
Eu, um cosmos em mim só
Um átimo de pó
Assim: do yang ao yin
Eu e o nada, nada não
O vasto, vasto vão
Do espaço até o spin
Do sem-fim além de mim
A o sem-fim aquém de mim
Den de mim
(Gilberto Gil, 1997, Álbum Quanta)

Referências

- AMARAL, Ivan Amorosino. Currículo de Ciências na escola fundamental: a busca por um novo paradigma. In: BITTENCOURT, Agueda Bernadete; OLIVEIRA JR., Wenceslau Machado de. **Estudo, pensamento e criação**. Campinas: Graf. FE, 2005, p. 83-98.
- _____. O currículo de Ciências: das tendências clássicas aos movimentos atuais de renovação. In: BARRETTO, Elba Siqueira Sá. **Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras**. Campinas: Autores Associados, 1998, p. 201-232.
- BORGES, Cecília Maria Ferreira. **O professor da educação básica e seus saberes profissionais**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2004.

- BRASIL. Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 maio 2006, Seção 1, p. 11. Disponível em: <<http://bit.ly/2Ujw0j8>>. Acesso em: 18 de mai. 2019
- CARVALHO, Anna Maria Pessoa de; GIL-PÉREZ, Daniel. **Formação de professores de Ciências**. São Paulo: Cortez, 2000. (Coleção Questões da nossa época).
- FRACALANZA, Hilário; AMARAL, Ivan Amorosino; GOUVEIA, Mariley Simões Flória. **O Ensino de Ciências no primeiro grau**. 2. ed. São Paulo: Atual, 1986.
- GATTI, Bernadete Angelina. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 57-73, 2008.
- GATTI, Bernadete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá (coord.). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: Unesco, 2009.
- MEGLHIORATTI, Fernanda Aparecida; BORTOLOZZI, Jehud; CALDEIRA, Ana Maria de Andrade. Aproximações entre o sentido histórico de 'progresso' na Evolução Biológica e concepções apresentadas por professores de Biologia. In: V ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS (ENPEC). Bauru-SP: ABRAPEC. *Anais*. Bauru, 2005.
- NONO, Maévi Anabel; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Processos de formação de professoras iniciantes. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 87, n. 217, p. 382-400, 2006.
- PIMENTA, Selma Garrido. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 521-539, 2005.
- _____; et al. Os cursos de licenciatura em pedagogia: fragilidades na formação inicial do professor polivalente. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 43, n. 1, p. 15-30, 2017.

- ROCHA, Maína Bertagna. **A formação dos saberes sobre ciências e seu ensino**: trajetórias de professores dos anos iniciais do ensino fundamental. 2013. 265 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- SANTOS, Wildson Luis Pereira dos. Contextualização no Ensino de Ciências por meio de temas CTS em uma perspectiva crítica. **Ciência & Ensino**, Piracicaba, v. 1, n. especial, 2007.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- ZIMMERMANN, Erika; EVANGELISTA Paula Cristina Queiroz. Pedagogos e o ensino de física nas séries iniciais do ensino fundamental. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, Santa Catarina, v. 24, n. 2, p. 261-280, 2007.

Notas

- 30.** Maína Bertagna, doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Professora adjunta no curso de Licenciatura em Pedagogia do IEAR. Atua e pesquisa na área de Formação de Professores para o Ensino de Ciências na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. E-mail: <mainabertagna@id.uff.br>.
- 31.** Nas Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia (Brasil, 2006), a formação inicial habilitaria o futuro pedagogo “para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos”.
- 32.** A autora se refere ao “como ensinar” o grupo das didáticas específicas e às metodologias e práticas de ensino.
- 33.** Segundo Amaral (1998), esta tradição do Ensino de Ciências no Brasil é originada nas décadas de 1960 e 1970 e fazia parte de um modelo de ensino de redescoberta, por meio do qual pudessem ser preparadas futuras gerações de cientistas, desde os anos iniciais de escolarização, para dar continuidade ao desenvolvimento tecnológico emergente. Caberia assim, ao Ensino de Ciências, “levar o estudante a vivenciar o método científico, com vistas a fazê-lo familiarizar-se intimamente com ele e preparar o pequeno cientista por meio de uma proposta metodológica investigativa e experimental” (Amaral, 1998, p. 215, grifos do autor).
- 34.** O modelo de ensino Ciência-Tecnologia-Sociedade (CTS) ou Ciência-Tecnologia-Sociedade-Ambiente (CTSA) foi resultado de um movimento de crítica ao agravamento dos problemas ambientais, em decorrência do intenso e desenfreado desenvolvimento científico e tecnológico iniciado, na década de 1950. Esse movimento da década de 1970 levou à proposição de currículos inovadores que incorporaram a relação ciência-tecnologia-sociedade e, posteriormente, incluíram as implicações ambientais ou socioambientais,

nessa imbricada relação, fortalecendo assim, o papel da Educação Ambiental nesse movimento (Santos, 2007).

35. Para Amaral (1998), a concepção de Ciências, enquanto disciplina escolar, envolve pelo menos três dimensões principais: a concepção de Educação, de Ciência, Ambiente e subjacente a elas, a concepção de Sociedade, sendo que as diferenças entre essas concepções são as determinantes das diferentes concepções de Ciências.

36. IEAR é a sigla do Instituto de Educação da Universidade Federal Fluminense de Angra dos Reis, RJ.

37. Por conteúdos específicos das Ciências Naturais considero os temas, assuntos, fenômenos e conceitos pertinentes ao campo da Biologia, Física, Geociências, Química, ou de áreas correlatas (Astronomia, Saúde, Educação Ambiental) que fazem parte do currículo de Ciências Naturais. Por conteúdos pedagógico-educacionais considero os conteúdos teórico-metodológicos, curriculares, didáticos ou teórico-práticos afetos diretamente ao processo de ensino e aprendizagem das Ciências Naturais e tendo em vista, ainda, as múltiplas dimensões que constituem e determinam tais conteúdos (dimensão histórica, epistemológica, política, sociocultural, psicológica entre outras).

CAPÍTULO 5: O ENSINO DE GEOGRAFIA NA PEDAGOGIA: APONTAMENTOS DE UM CAMPO EM FORMAÇÃO

Daniel Luiz Poio Roberti³⁸

Primeiras incursões

Com este capítulo, pretendemos fazer um breve relato sobre a história da disciplina Geografia no curso de Pedagogia da Universidade Federal Fluminense (UFF)/Campi Angra dos Reis. Apresentaremos uma proposta de trabalho inspirada na teoria histórico-cultural e em algumas experiências no campo da prática como componente curricular. Para este intento, vamos propor ao leitor que pense neste texto como se fosse um mapa (metáfora geográfica) em que as diversas direções indicadas nos levam a discutir o sentido da Geografia nos cursos de formação de professores para as séries iniciais.

Direção 1: História de formação da disciplina Geografia no curso de Pedagogia

Ciências sociais: conteúdo e método I é o nome da primeira disciplina que contemplava a discussão dos conceitos e conteúdos do campo das ciências humanas e da natureza no currículo da Pedagogia de Angra dos Reis. Segunda descrição da ementa, a referida disciplina abordava “Os diferentes métodos, técnicas e estratégias de ensino em História e Geografia e as possíveis interpretações a partir de fontes de diversas naturezas” (Formulário

13 – Ciências sociais: conteúdo e método). É uma disciplina tradicional nos cursos de Pedagogia da UFF.

No ano de 2014, com a abertura do curso de licenciatura em Geografia na UFF/Angra dos Reis, inicia-se um debate sobre a formação de uma disciplina no currículo da Pedagogia que fosse oferecida pelos professores dessa nova graduação. O professor Rui Ribeiro de Campos ficou responsável por construir a ementa da recém-criada disciplina. O referido professor se preocupou com as questões conceituais da ciência geográfica, como os “conceitos básicos: paisagem, lugar, região território, espaço, escala” (Formulário 13 – Geografia: conteúdo e método). *Geografia: conteúdo e método I* preenchia o espaço das disciplinas optativas na grade curricular do curso de Pedagogia.

No ano de 2017, após reivindicações dos alunos do curso de Pedagogia, *Geografia: conteúdo e método I* se torna disciplina obrigatória do novo currículo desse curso. A ementa mais atual da disciplina traz uma discussão sobre o campo dos estudos sociais da infância, “Objetivos do ensino de geografia para a educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental”. (Formulário 13 – Geografia: conteúdo e método)

Direção 2: O que é Geografia e o que ela estuda?

Segundo o professor Nestor Kaercher da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Geografia é o estudo do espaço. O espaço geográfico é “[...] fruto do trabalho humano na necessária e perpétua luta dos seres humanos pela sobrevivência. Nessa luta o homem usa, destrói/constrói/modifica a si e a natureza” (Kaercher, 1999, p. 11).

O professor da UFRGS alinha-se assim ao pensamento de Marx (2004, p. 34) quando este diz que, “[...] ao atuar, por meio desse movimento, sobre a natureza externa ao homem e ao modificá-lo, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza.”

Seres humanos e natureza formam uma unidade. Unidade, segundo a aceção conceitual do psicólogo bielorusso Lev Vygotski (2012, p. 24), “[...] un todo único, pero una unidad estrutural homogênea y simples, sino diversa e compleja”. Esta unidade é, ao mesmo tempo, homogênea e complexa, porque o homem não consegue lidar com a natureza tal qual ela é; e para enfrentá-la, o homem cria ferramentas.

As ferramentas são construídas a partir do trabalho. A ideia fica mais clara quando relacionamos trabalho material e intelectual. Os dois tipos de trabalho se concretizam no emprego da ferramenta como elemento mediador da relação entre sociedade e natureza.

No trabalho material realizado sobre a natureza, a enxada, o martelo e a foice são ferramentas de caráter “físico” que permitem ao sujeito (lavrador ou marceneiro) atuar sobre a matéria-prima. No trabalho intelectual, as principais ferramentas são os conceitos, ou seja, elementos abstratos apreendidos a partir da relação com objetos ou eventos em situações variadas. Toda a ciência é formada por ferramentas conceituais e pelos pressupostos teórico-metodológicos. A ciência geográfica não escapa dessas questões!

Direção 3: Conceitos científicos e cotidianos em direção à alfabetização geográfica

Alguns pesquisadores defendem que ciência e disciplina não são a mesma coisa; “ambas formam uma unidade, mas não são idênticas” (Cavalcanti, 2008, p. 9). A ciência é formada por teorias,

conceitos e métodos (re)produzidos no ensino superior. Disciplina ou matéria de ensino é (re)construída por um processo de seleção cultural realizado pelos atores do ensino (secretarias de educação, tecnocratas e professores). Eles se utilizam dos conhecimentos das ciências (uma de suas referências), apresentando uma preocupação cultural, socioemocional e psicológica para a formação dos alunos da educação básica.

As disciplinas dos cursos de Pedagogia, que são classificadas como de fundamentos e metodologias do ensino, se encontram na interface das discussões teórico-metodológicas das ciências de origem e de sua correlata matéria de ensino aplicada. A formação do pedagogo com habilitação para atuação no primeiro seguimento, educação infantil e formação de professores é um tanto complexa. Primeiro, pelos diferentes segmentos e modalidades de ensino de inserção profissional e depois, pelo o grau de diversidade de conhecimentos que abrangem a sua formação.

A Geografia é um componente curricular do curso de Pedagogia de Angra. Todas as disciplinas de metodologias do ensino se encontram entre a seara das discussões conceituais, teóricas e práticas da ciência e da matéria em questão. Para isso, defendemos uma Geografia que entenda a unidade na diversidade, ou seja, apesar das especificidades entre educação básica e ensino universitário; todo o trabalho docente deva ser direcionado para a articulação entre esses dois eixos de formação do pedagogo.

Nos últimos anos, desenvolvemos um modelo de formação docente, a partir da concepção de alfabetização na disciplina *Geografia: conteúdo e método*. Mobilizamos uma série de atividades para que os alunos do curso de Pedagogia construam o

conhecimento geográfico, a partir do entendimento da função e da apropriação dos conceitos dessa ciência.

Os conceitos são ferramentas desenvolvidas nas relações sociais para a compreensão e transformação da realidade. São dois tipos de conceitos: cotidianos e científicos. No nível de abstração e de generalização, o processo de formação dos conceitos cotidianos segue uma forma “ascendente”, porque carrega em torno de si a experiência prática do sujeito, faltando-lhe a reflexão teórica. Já o processo de formação dos conceitos científicos é de nível “descendente”, porque traz consigo um conjunto de teorias e leis sistematizadas ao longo da história. O movimento de confronto entre esses dois conceitos é que impulsiona a construção do conhecimento no/do sujeito (Cavalcanti, 1998).

O modelo de alfabetização por meio dos conceitos geográficos valoriza a concepção espacial do aluno como ponto de partida e de chegada ao processo de produção do conhecimento. Acreditamos na relevância do papel do professor em mobilizar, intencionalmente, uma série de atividades que levem em consideração a teoria e a “geografia do aluno” para produzir o conhecimento espacial.

Direção 4: Proposta de atividades com as turmas de Geografia

Desde o ano de 2017, o laboratório de metodologias do ensino básico (LMEB) é um dos espaços multiusos dos cursos de licenciaturas da UFF – Angra dos Reis. É um laboratório que visa atender professores e alunos da UFF em uma iniciativa de parceria com a participação da comunidade escolar do referido município.

No espaço do laboratório de ensino, desenvolvemos oficinas com os alunos do curso da Pedagogia que visam discutir os conceitos e

conteúdos programáticos da ciência geográfica. Trabalhamos os conteúdos da cartografia e do relevo terrestre através da construção de maquetes representativas da sala de aula e do município de Angra dos Reis.



Figura 1. Maquete vista de cima³⁹

Fonte: Arquivo pessoal do autor.

Cartografia pode ser definida, cientificamente, como: “teoria, técnica e prática de duas esferas de interesses: a criação e o uso dos mapas” (Kolacny, 1969). A literatura acadêmica recomenda que o ato de ler e/ou produzir mapas prescinda ao de conhecer os elementos que compõe a linguagem do mesmo. Portanto, a linguagem cartográfica é formada pelos seguintes códigos: projeção, legenda, tipos de visão, escala, ponto, linha e área (Simielli, 1996). Elaboramos oficinas com os alunos da graduação em Pedagogia para que trabalhássemos alguns elementos da linguagem dos mapas.

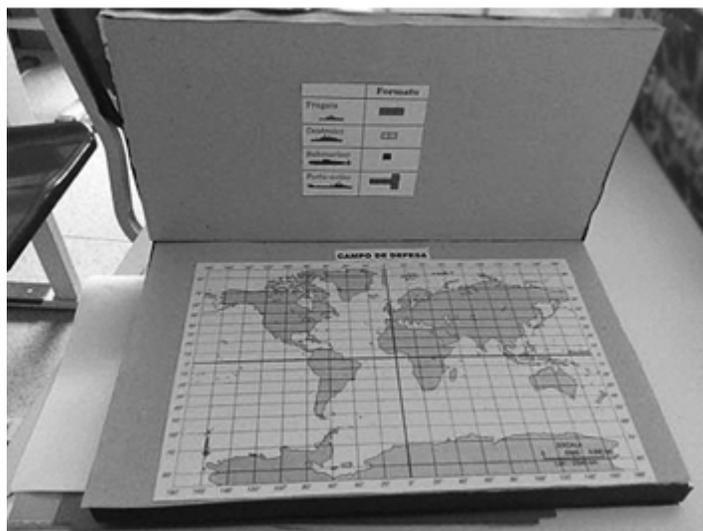


Figura 2. “Jogo batalha naval”⁴⁰

Fonte: Arquivo pessoal do autor.

Produzimos oficinas com o uso de vídeos para discutir, por exemplo, os conceitos da ciência geográfica. Primeiro, trazíamos textos que apresentassem os conceitos científicos da Geografia aos alunos e depois passávamos os vídeos para que eles fizessem uma leitura espacial das mais diversas situações e eventos do dia a dia.

Costumamos realizar, em nossas aulas, a exibição “pedagógica” do episódio *O Correio* da minissérie *Cidade dos Homens* (Globo Filmes). Esta minissérie fala sobre o cotidiano de dois amigos moradores de uma comunidade da zona sul da cidade do Rio de Janeiro. O episódio tem como pano de fundo a dificuldade encontrada pela associação de moradores dessa comunidade para fazer a correspondência chegar aos seus correios destinatários.

O debate que se origina em torno do episódio serve como instrumento avaliativo da oficina. Assim, verificamos se o processo de construção do conhecimento foi formalizado para os alunos da disciplina, ou seja, se os conceitos geográficos conseguiram ultrapassar a “barreira” epistemológica de uma definição mais

concreta para uma significação mais abstrata e generalizante da realidade.

A partir dessa atividade, objetivamos que os alunos projetassem os referenciais conceituais geográficos para a realidade do episódio. Uma das possibilidades de construção do conceito de território⁴¹, representada no episódio, passa pelo processo de identificação do conjunto de normas que organizam (controlam) a comunidade. Quando fazemos a comparação entre o território da comunidade (cidade invisibilizada pelos agentes públicos) e o asfalto (cidade oficial), observamos que determinadas zonas marginalizadas são formadas por certas restrições, por exemplo, em relação ao horário de entrada e saída dos moradores. No asfalto, o direito de ir e vir em suas ruas são mais adensados e autônomos.

Nestas oficinas, os alunos puderam construir ferramentas didáticas que demonstrassem o que eles entenderam dos conteúdos e conceitos geográficos, antes discutidos em sala de aula. Faltavam aos alunos mais dois processos de ensino: a discussão sobre o público-alvo de atendimento da escola básica e a aplicação prática de produção do material didático.

Direção 5: O ensino de Geografia para as séries iniciais: pressupostos teórico-metodológicos

Os Estudos Sociais da Infância fazem parte de um campo epistemológico que surge em resposta à visão biologicista e individualizante da criança. A nova corrente passa a defender o agenciamento infantil em relação às diversas modalidades de constrangimentos e impedimentos sociais (Prout, 2010). Entendemos agenciamento infantil como formas de oportunizar a

participação das crianças em diferentes assuntos que as dizem respeito ou as que envolvam de alguma maneira.

Alguns estudiosos do campo (Prout, 2010; Sarmiento; Marchi, 2008) interpretam a infância, vista como categoria social, em meio às estruturas sociais de coação; como às classes sociais (burguesia); às instituições de socialização (igreja, escola e etc.) e à família (adultos). Os adultos passam representar dois papéis na formação da personalidade das crianças; colaborar com a formação do sujeito infantil emancipado ou impedir a valorização e o entendimento pelas crianças das suas práticas sociais (Corsaro, 1997). O movimento da Geografia da Infância se inspirou na primeira direção!

Segundo Lopes (2005, p. 31),

a geografia da infância tem como questão básica a compreensão da infância em seus diferentes contextos, ou seja, como os arranjos sociais e culturais produzem as infâncias em seus diferentes espaços e tempos e como as crianças se apropriam dessas dimensões.

Toda a criança é criança de um local e de um determinado tempo. Este local da criança é muitas das vezes designado pelo adulto. As territorialidades das crianças são fragmentos de espaços físicos (re)construídos e materializadas no amplo espectro de negociação entre elas, instituições e adultos. A infância se produz em meio às relações sociais, discursos e produções de sentidos.

Direção 6: A aplicação da prática para a produção do material didático

Desde o ano de 2015, o colegiado de licenciaturas da UFF se debruçou sobre as novas diretrizes para a formação dos professores nos cursos de licenciatura Resolução (CNE/CP nº 02/2015).

Participamos do processo de construção da nova base comum das licenciaturas da UFF frente às novas demandas do governo federal para a formação docente em nível básico.

A “nova base”, aprovada no ano de 2017 na UFF, retoma o debate da formação prática do aluno de cursos de licenciatura. São 400 horas de prática como componente curricular, voltadas para “[...] atividades formativas que proporcionam experiências de aplicação de conhecimentos ou de desenvolvimento de procedimentos próprios ao exercício da docência da Educação Básica.” (Resolução nº 131/2018) de um total de 3.200 horas de um curso formador de professores

Paralelamente à “nova base”, todos os cursos de licenciatura da UFF passaram por um processo de reforma curricular, inclusive a Pedagogia de Angra dos Reis. Uma das mudanças foi a do perfil da disciplina *Geografia: conteúdo e método*. A matéria passou de optativa para obrigatória no novo currículo. A outra reestruturação foi a classificação da carga horária da disciplina. *Geografia: conteúdo e método* teria 60 horas totais, sendo que 20 horas seria reservada para a prática como componente curricular.

Desde o momento em que a disciplina entrou na grade curricular da Pedagogia, mesmo como optativa, já trabalhávamos alinhados à legislação educativa concernente sobre o assunto (Resolução CNE/CP nº 02/2015). Promovíamos discussões nas nossas aulas sobre a formação do professor de Geografia para as séries iniciais; mas desde 2017, estamos implementando o projeto de produção de material didático com/para os nossos alunos. Realizamos apresentações em feiras e em mostras de iniciação acadêmica para os alunos da rede pública de ensino do município de Angra.



Figura 3. Feira de Ciência e Geografia na Agenda Acadêmica, out. 2018

Fonte: Arquivo pessoal do autor.

Os alunos que cursaram a disciplina tiveram a oportunidade de discutir conteúdos e conceitos da ciência geográfica nas aulas e participarem do processo de transposição didática para a construção de materiais didáticos. Este exercício docente teórico-prático foi apresentado na feira para os outros alunos, aqueles da escola pública de primeiro segmento, principalmente, as instituições que estavam localizadas no bairro da universidade. A experiência docente foi considerada enriquecedora pelos próprios alunos da disciplina que se instrumentaram para lidar com o diversificado público da feira (alunos de outras graduações; crianças, jovens e adultos da escola básica).

Apontamentos finais

Este texto veio com a proposta de abrir um diálogo entre os campos da Geografia e o da educação. Tínhamos a intenção de convidar o leitor (aluno e/ou professor da graduação) a participar de

um debate mais alongado em torno da formação identitária do pedagogo. Gostaríamos de motivar este profissional da educação para que aprecie cada vez mais estudar/pesquisar temas da ciência geográfica.

A ideia foi mostrar que o ensino de Geografia não apresenta uma só direção, ou seja, aquela em que o professor “escreve” uma avaliação sobre os conteúdos geográficos e o aluno “descreve” o que aprendeu. O modelo crítico é mais de mão-dupla, em que a geografia do aluno ensina o professor de geografia.

Tivemos um pouco dessa experiência de “mão-dupla” nas atividades de aplicação da prática, nas feiras e oficinas que desenvolvemos ao longo desses quase 2 de existência da disciplina *Geografia: conteúdo e método* no currículo da Pedagogia. Essas feiras foram formadas por participantes exigentes que logo “marcavam seus territórios”, ou seja, quando não se interessavam pelos assuntos tratados nas oficinas; as crianças e os adultos apresentavam comportamentos muito semelhantes. Se não gostavam, dispersavam! Crianças, adultos e idosos formavam “grupinhos”. Uns conversavam e os outros brincavam.

Referências

- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Resolução CNE/CP nº 02/2015, de 1º de julho de 2015. Brasília, **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 de julho de 2015.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. Papirus: Campinas, 1998.

- CORSARO, William A. **Sociologia da Infância**. Porto Alegre: Penso Editora, 2011.
- KAERCHER, Nestor André. A Geografia é o nosso dia-a-dia, 1999. In: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos; et al. (orgs.). **Geografia em sala de aula: práticas e reflexões**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 1999, p. 11-21.
- KOLACNY, Anton. Cartographic information – a fundamental concept and term in modern cartography. **The cartographic journal**, v. 6, n. 1, p. 47-49, 1969.
- LOPES, Jader Janer Moreira; VASCONCELLOS, Tânia de. **Geografia da infância: reflexões sobre uma área de pesquisa**. Juiz de Fora: FEME, 2005.
- MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004.
- PROUT, Alan. Reconsiderando a nova sociologia da infância. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 141, p. 729-750, 2010.
- RAFFESTIN, Claude. **Por uma geografia do poder**. Tradução de Maria Cecília França. São Paulo: Ática, 1993.
- SARMENTO, Manuel Jacinto; MARCHI, Rita de Cássia. Radicalização da infância na segunda modernidade: Para uma Sociologia da Infância crítica. **Configurações – Revista de sociologia**, n. 4, p. 91-113, 2008.
- SIMIELLI, Maria Elena. **Cartografia e ensino – proposta e contraponto de uma obra didática**. 1996. Tese (Livre-Docência em Geografia) – Universidade de São Paulo, São Paulo.
- UFF. BOLETIM DE SERVIÇOS. Estabelece a Política Institucional para Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica, altera a Resolução CEP nº 76 de 16/05/2007 e dá outras providências. **Resolução nº 131/2018**. Ano LII nº 073 24/04/2018. Seção III, p. 30.
- VYGOTSKI, Lev. **Obras escogidas V: Fundamentos de defectologia**. Madrid: Machado Nuevo Aprendizaje, 2012.

Notas

38. Daniel Roberti, doutor em Educação pela UFF, mestre em Ciências da Educação pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias e graduado em Geografia pela UFF. Professor adjunto da área Fundamentos da Educação e Geografia no curso de Geografia do IEAR e integrante do Núcleo de Pesquisa em Geografia Humana: Teoria, Método e Ensino (Nupegh) e do Grupo de Pesquisa e Estudos em Geografia da Infância (Grupegi/Cnpq-UFF). E-mail: <daroberti@yahoo.com.br>.

39. Descrição: Este material didático é a representação da sala do laboratório de ensino da UFF/Angra. A representação foi construída dentro de uma caixa de sapato. Para a construção dos móveis, utilizou-se isopor. Além disso, cada objeto integrante do ambiente foi numerado e criou-se uma legenda para identificação dos mesmos.

Formas de uso: É possível utilizá-lo para assuntos relacionados à cartografia, podendo os alunos construir a maquete de sua própria sala de aula, onde serão abordadas questões de escala, legenda e representação do real. Este material didático foi catalogado pela bolsista Laila Pereira Gomes Coelho Lima do sétimo período do curso de Geografia.

40. Descrição: Trata-se de um mapa-múndi que foi construído com inspiração no jogo Batalha Naval. Neste jogo, há uma legenda que diz a cor e quantidade de quadradinhos que representam cada tipo de submarino.

Formas de uso: Pode ser utilizado para ajudar na localização de determinado lugar, visto que o mapa apresenta as longitudes e as latitudes. Desta forma, pode-se pedir para que o jogador tente chegar até algum ponto específico pré-determinado. Outra questão que pode se desenvolver a partir desse jogo é a de conflitos territoriais existentes entre os povos. Este material didático foi catalogado pela bolsista Laila Pereira Gomes Coelho Lima do sétimo período do curso de Geografia.

41. A referência teórica do território vem de Raffestin (1993). Este autor atribui para este conceito algumas características como: demarcação de limites (fronteiras), a constituição de regras e apropriação do local por indivíduo ou instituição.

CAPÍTULO 6: A GESTÃO EDUCACIONAL E O DESAFIO DAS PRÁTICAS DEMOCRÁTICAS

Clarissa Craveiro⁴²

A gestão educacional

Atualmente, a formação do gestor educacional se dá no âmbito da graduação do curso de Pedagogia, tendo como fundamentos epistemológicos a formação para a docência, para a pesquisa e para a gestão democrática que são princípios das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia (DCN-Pedagogia/2006).⁴³ Essas diretrizes dispõem parâmetros curriculares, conceituais e orientações operacionais para a formação de profissionais da educação para atuarem na educação básica, da educação infantil ao ensino médio. Entre esses profissionais está o gestor educacional. Essa formação é respaldada pela Constituição da República Federativa do Brasil (CF, de 5/10/1988), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20/12/1996 e, em outros dispositivos legais delas decorrentes. Os cursos por elas ministrados devem atender às diretrizes curriculares elaboradas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE).

A mudança na LDB/1996 (Art.62) feita pela Lei nº 12.796, de 4/4/2013, previu a existência de duas instituições de ensino superior formadoras de pedagogos: docentes-pesquisadores-gestores. São universidades e institutos superiores de educação, articulados ao sistema nacional e sistemas estaduais de educação, públicos e privados. Tais modificações serão ainda operadas, pois hoje, esses cursos de Pedagogia são ofertados em universidades, institutos

superiores, centros universitários e faculdades. Essa modificação na formação foi gestada desde o período de redemocratização do país, como relata Brzezinski (2014), no bojo de lutas entre movimentos de resistência e de luta engendrados no campo educacional, onde se encontra a mobilização de educadores e estudantes congregados em associações, sindicatos e entidades estudantis. Tal mobilização é ininterrupta, pois a democracia está em constante reconstrução na sociedade brasileira, dividida em classes sociais, em que o Estado, pende para o modelo econômico neoliberal, regulado pelas leis de mercado.

Em outros âmbitos da educação, (como o da organização de um sistema de ensino), Saviani (2010) destaca a resistência no nível das ideias, em que a sociedade brasileira dependendo das posições ocupadas pelas diferentes forças sociais traz na sua estrutura diferentes mentalidades pedagógicas, contribuindo em maior ou menor força para o desenvolvimento da sociedade democrática. Dessa maneira, convivemos continuamente com a democracia e as políticas educacionais: projetos fundamentados no neoliberalismo, para o qual a educação é mercadoria; outros, da sociedade civil organizada em entidades educacionais, cuja luta tem por princípio a educação como conhecimento e a qualidade social para formar profissionais da educação, entre esses o gestor educacional.

No entanto, apesar da crescente demanda nos cursos de formação de professores na década de 1990 com a formação pautada na necessidade de um novo perfil, centrado no desenvolvimento de competências e habilidades, que atendessem às necessidades do mundo globalizado, essa ênfase não foi acompanhada no que se refere à formação de gestores escolares. É a partir do ano 2000 que aumentam as possibilidades e as

estratégias de preparação de gestores de sistemas, rede de ensino e escolas. Esse aspecto pode estar associado ao crescente número de avaliações externas tanto nacionais quanto internacionais que passaram a influenciar a correlação positiva entre a qualidade do processo e dos resultados educacionais e o desempenho dos gestores e também as metas do Plano Nacional de Educação com vigência 2001 a 2011⁴⁴ que pressionaram os gestores escolares a atingir resultados.

A partir dessa compreensão, o Ministério da Educação (MEC) vem desenvolvendo programas, projetos e ações de apoio à gestão da educação básica com o propósito de fortalecer a escola pública brasileira, entre os quais, o Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública, que integra o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). O Programa tem por objetivo básico contribuir com a formação efetiva de gestores educacionais da escola pública, de modo que disponham de elementos teórico-práticos que viabilizem uma educação escolar básica com qualidade social. Esse Programa é componente do Compromisso Todos pela Educação que é um plano de metas que integra o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e diz respeito à mobilização em torno da melhoria da educação básica no Brasil, contribuindo para a melhoria do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) das escolas e dos sistemas de ensino.⁴⁵

Ainda que o programa tenha recebido financiamento de capital empresarial, esse novo modelo de formação contrapõe-se ao modelo de racionalidade técnica, cuja principal função é defender uma formação pautada na utilização de instrumentos e técnicas para a resolução dos problemas cotidianos e inerentes à atividade

profissional do professor e abre possibilidades para a construção da gestão democrática da escola.

Essas e outras temáticas relacionadas à função gestora e os espaços de participação da comunidade educacional fazem parte dos temas desenvolvidos nas aulas de Gestão nas quais venho ministrando há alguns anos. Tal intuito tem como proposta dar a conhecer aos alunos da Pedagogia temas dos quais os gestores educacionais podem lidar em seu cotidiano escolar, com maior ou menor ênfase, de acordo com o seu contexto escolar.

Todavia, também destacamos ao longo da disciplina que é preciso entender que apenas a formação dos gestores não é condição suficiente para a implantação de uma efetiva gestão democrática no interior das instituições escolares. Para que a gestão democrática seja efetivamente operacionalizada, alguns conceitos como participação, autonomia e democracia, devem ser a tônica de todos os programas desenvolvidos na escola. Além desse aspecto, uma constante revisitação pessoal/coletiva a respeito do processo de formação identitária para a democracia é fundamental para as interações na escola.

Por isso, percebo o espaço da disciplina como um espaço de formação democrática dos alunos e do grupo que formamos a cada semestre, partindo de experiências e vivências que permitam a reflexão e a construção de identidades mais democráticas.

A construção identitária para práticas democráticas

Tendo em vista que a construção identitária para a democracia na escola é muito importante para manter o ambiente dialógico no espaço escolar, nessa seção pensaremos a respeito desse processo com o auxílio dos aportes teóricos de Chantal Mouffe.

Parto do princípio de que a abertura dos espaços democráticos no âmbito das políticas curriculares e nos espaços do contexto escolar é importante e necessária, todavia, não garante a vivência democrática no que diz respeito à mudança identitária dos atores envolvidos. Tal aspecto, também é destacado por Craveiro (2008), (2007).

Buscando repensar possibilidades para uma sociedade mais democrática e processos de construção identitária que se encaminhem neste sentido, aproprio-me do pensamento de Chantal Mouffe, ao trazer o pluralismo de valores como próprio da discussão de democracia entendendo que “grande parte da política democrática dá-se precisamente em torno da negociação” (Mouffe, 2005, p. 16).

Concordo com Mouffe (2005) no tocante ao pluralismo e a negociação como âmago da construção democrática. E, aproprio-me de tais princípios, para o contexto escolar e na significação das relações dialógicas para este espaço. Conforme já defendi em Craveiro (2008), acredito que a relação dialógica necessária para a vida democrática na escola seja luta árdua no sentido promover um maior número possível de diálogos na confiança, minimizando as competições nos poderes localizados nos diversos espaços da escola que acabam por perceber o outro como um inimigo, alguém que de alguma forma necessito aniquilar, colocá-lo “no seu lugar” sob a pena de não permanecer no meu espaço. É sob essa lógica que Mouffe (2005) defende o “pluralismo agonístico” como propósito da política democrática.

Repensando e buscando apropriar-me da proposição de democracia da autora citada, sinalizo a potencialidade dessa construção democrática que transcende aos espaços das

instituições, como a escola. Destaco a contribuição ímpar de Mouffe por trazer aspectos que não podem ser excluídos das relações políticas que envolvem os processos democráticos, tais como, as relações de poder, as relações conflituosas do processo de constituição democrática, a impossibilidade do consenso. Assim, a autora defende que:

[...] o propósito da política democrática é construir o “eles” de tal modo que não sejam percebidos como inimigos a serem destruídos, mas como adversários, ou seja, pessoas cujas ideias são combatidas, mas cujo direito de defender tais ideias não é colocado em questão (...). Um adversário é um inimigo, mas um inimigo legítimo. (Mouffe, 2005, p. 20)

Com esse entendimento, vai desenhando o diferencial da sua proposta democrática que naturaliza o dissenso como parte constituinte do processo democrático, respeita a diferença nas relações políticas e busca salvaguardar a singularidade dos atores. Destaca que

o antagonismo é a luta entre inimigos, enquanto o agonismo representa a luta entre adversários (...) desde a perspectiva do “pluralismo agonístico”, o propósito da política democrática é transformar antagonismo em agonismo. (Mouffe, 2005, p. 21)

Nesse sentido, o “consenso conflituoso” é o âmago da construção democrática. Ou seja, mais que um jogo de palavras, o dissenso deve fazer parte constituinte do consenso democrático para que seja resguardada a diferença e a singularidade dos atores.

Convenço-me cada vez mais de que a necessidade de defendermos relações mais democráticas na escola deve estar embasada na busca por um maior número de diálogos com todos os sujeitos envolvidos nesse cotidiano. É possível perceber também que nem sempre esses diálogos são fáceis de serem concretizados seja pela questão do tempo, das diferenças no pensar, da

“legitimidade” da autoridade de quem propõe e uma infindável gama de possibilidades e dificuldades que interceptam essa comunicação.

Contudo, percebo também que para iniciar esse diálogo é mister procurarmos nos desarmarmos dos nossos preconceitos, sem deixarmos de lutar por espaços mais democráticos, mas desenvolvermos uma sensibilidade para percebermos que nem sempre o momento inicial do diálogo necessita partir de uma situação de confronto, de oposição. Os embates acontecem em qualquer relação de convivência tendo em vista que na prática nem sempre somos tão democráticos quanto gostaríamos ou pensamos ser.

Tendo em vista que o processo de construção de identidades democráticas vai se fazendo no próprio processo das negociações, apoio-me em Mouffe (2005, p. 17), compreendendo que “o que realmente está em jogo na fidelidade a instituições democráticas é a constituição de um conjunto de práticas que façam possível a criação de cidadãos democráticos”. Nesse aspecto, Mouffe (2005) destaca o papel das paixões e afetos como central na constituição das relações sociais e de poder em que as práticas se dão e que muitas vezes não são levadas em consideração por conta da primazia da racionalidade⁴⁶ nas teorias democráticas. Dessa maneira, busca-se trazer à baila outra dimensão que também constitui o sujeito democrático.

No âmbito escolar, a partir das minhas experiências (Craveiro, 2007), também destaco que as paixões e afetos pouco são considerados nas discussões sobre a democracia. Aos poucos, fui percebendo que, a formação de subjetividades democráticas muitas vezes é pensada como um movimento exógeno e vertical, isto é, fora do cotidiano escolar, no âmbito das políticas públicas e

concretizada na escola,⁴⁷ o que, a meu ver, não facilita um movimento de democratizar de fato as relações na e a partir da escola, escamoteando as diversas relações de poder que ocorrem na vida cotidiana.

Penso que mais do que a luta pela conquista de estruturas democráticas a luta pelos processos de constituição de identidades democráticas ainda é o melhor caminho. As estruturas que permitam o exercício da democracia e da liberdade são necessárias, mas não bastam por si próprias. As estruturas em qualquer instância: no âmbito escolar, na empresa, na família ou no Estado podem motivar os que fazem parte dela às relações solidárias e, nesse processo, despontar atitudes democráticas. E, nesse sentido, retomo a defesa de Mouffe (2005, p. 18) de que “indivíduos da democracia só serão possíveis com a multiplicação de instituições, discursos, formas de vida que fomentem a identificação com valores democráticos” e que “vislumbrar a cidadania democrática de uma perspectiva diferente, de modo a colocar ênfase nos tipos de práticas e não nas formas de argumentação”. As possibilidades de prática democrática na escola pública são várias, então, cabe à gestão da escola pensar em como pode promover, facilitar e ouvir os atores da escola: alunos, professores, pais, funcionários e comunidade escolar para que tenham espaço para o exercício de práticas democráticas.

Contudo, as relações solidárias não são dadas a priori nas práticas cotidianas das estruturas. Tanto a liberdade como a confiança necessitam de subjetividades democráticas que exerçam as suas convicções na prática cotidiana e, por serem estas consequências das frágeis relações com o outro, necessitam da luta por sua constante conquista. Vislumbrar experiências democráticas

com alunos (cf. Craveiro, 2008) favoreceu um novo campo de luta nas minhas relações cotidianas e que, espero, encaminhar-me para um convívio social cada vez mais democrático.

O desafio constante

Os espaços de construção de gestão educacional e de gestão educacional em busca de práticas democráticas na escola serão sempre desafiadores para os que trabalham nesses espaços e para os que buscam contribuir com a formação dos gestores/formação continuada. Defendo essa premissa tendo em vista que os nossos processos de construção de identidade são constantes, provisórios e fluídos,⁴⁸ convivendo com políticas educacionais também provisórias e em constante luta por mudanças.

Além desse aspecto, pensar em caminhos na disciplina de Gestão Educacional para organizar a escola para atuar com compromisso com um projeto social, político e ético que resulte na reestruturação da sociedade onde a escola se insere em uma base mais humana e justa, onde a diversidade seja considerada, onde os preconceitos e as diferenças sejam minoradas também é um desafio constante.

Nesse contexto social, a formação do pedagogo para atuar nos espaços da gestão educacional será sempre desafiadora e espaço de luta para criar estruturas que possibilitem a vivência democrática e a participação política que constitui o conhecimento democrático para abranger as diferentes práticas sociais da escola.

Referências

BRASIL. Constituição (1988). Emenda constitucional no 9, de 9 de novembro de 1995. **Lex**: legislação federal e marginália, São

- Paulo, v. 59, p. 1966, out./dez. 1995.
- _____. **Lei nº 93946 de 20 novembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.
- _____. Ministério da Educação. **CNE CP 5. Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia.** Brasília, 2005.
- _____. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 7/2010.** Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Brasília, 2010.
- BRZEZINSKI, Iria. Gestor e gestão democrática em dissertações sobre formação de profissionais da educação: um balanço crítico. ANPAE IBERO-AMERICANO, 2014. Disponível em: <<http://bit.ly/2Zhh8p1>>. Acesso em: set. 2014.
- CRAVEIRO, Clarissa B. O cotidiano da escola, um espaço in/completo para a cidadania? **A Página da educação**, Portugal, 01 nov. 2007.
- _____. **A Pesquisa nos/dos/com os cotidianos do Colégio Estadual Fernando Magalhães:** Pensando as Práticas Democráticas. 2008. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- LACLAU, Ernesto. **La razón populista.** Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2009.
- MOUFFE, Chantal. Por um modelo agonístico de democracia. **Rev. Sociol. Polit.**, Curitiba, 25, p. 11-23, 2005.
- SAVIANI, Dermeval. Sistema Nacional de Educação articulado ao Plano Nacional de Educação. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 44, 2010.

Notas

- 42.** Clarissa Bastos Craveiro, coordenadora do Grupo de Pesquisas Curriculares (GPeC/UFF) e professora adjunta do curso de Licenciatura em Pedagogia do IEAR. Atua no campo do Currículo, da Formação de Professores e da Gestão Educacional. E-mail: <clarissacraveiro@id.uff.br>.
- 43.** Complementar a documentação com Parecer N°5/2015, Resolução N° 5/2015 e o Decreto 8.752, de 09 de maio de 2016, que dispõem sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. O Plano Nacional de Educação (PNE), metas 15 e 16 da Lei 13.005/2014.

- 44.** Substituído pelo Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.
- 45.** A título de complementação da informação sobre Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, ver Decreto nº 8.752/16.
- 46.** A racionalidade para J. Rawls (questão chave é a justiça) e J. Habermas (questão chave é a legitimidade, garantir a legitimidade das decisões tomadas por instituições democráticas, expressando o direito de todos). Mais informações, ver Mouffe (2005).
- 47.** Refiro-me aqui a experiência que tive no próprio Fernando Magalhães com o material elaborado pelo MEC em 2004 para o fortalecimento dos Conselhos Escolares. Relato essa experiência em Craveiro (2007).
- 48.** Aproprio-me dos aportes teóricos de Laclau (2009) com a Teoria do Discurso para pensar nos processos sociais do âmbito escolar.

CAPÍTULO 7: A LITERATURA NO ENSINO FUNDAMENTAL I: POR QUE E PARA QUÊ ENSINAR?

Rodrigo Corrêa Martins Machado⁴⁹

O mosquito escreve
O mosquito pernilongo
trança as pernas, faz um M,
depois, treme, treme, treme,
faz um O bastante oblongo,
faz um S.
O mosquito sobe e desce.
Com artes que ninguém vê,
faz um Q,
faz um U, e faz um I.
Este mosquito
esquisito
cruza as patas, faz um T.
E aí,
se arredonda e faz outro O,
mais bonito.
Oh!
Já não é analfabeto,
esse inseto,
pois sabe escrever seu nome.
Mas depois vai procurar
alguém que possa picar,
pois escrever cansa,
não é, criança?
E ele está com muita fome.

(Mireles, 1977, p. 40)

Ensino de literatura na educação básica

A escrita deste capítulo advém, a princípio, da minha pesquisa de pós-doutorado e, posteriormente, de uma proposta elaborada pelos professores de Pedagogia da Universidade Federal Fluminense, *campus* Angra dos Reis, de se escrever um texto para

um livro coletivo, organizado por nós docentes, a respeito do por que e para quê ensinar os conteúdos ministrados por cada um, visto que é difícil encontrar textos e estudos que se voltem especificamente para a formação do pedagogo referente às áreas como Língua Portuguesa e Literatura, Ciências, Educação Musical, Filosofia, História, Ciências Sociais, Geografia.

A maior parte das pesquisas que se encontram referente a conteúdos e métodos de ensino de tais disciplinas são voltados para a formação dos profissionais de cada uma dessas áreas. Mas é preciso lembrar e enfatizar que o ensino fundamental I é o momento em que cada aluno será introduzido a cada uma dessas matérias e aprenderá os princípios básicos delas. E, ao notarmos deficiências acerca do pensamento acadêmico voltado ao ensino fundamental I e à formação dos pedagogos, vemos um dado alarmante, já que difícil será melhorar a educação básica se seus profissionais não tiverem uma formação adequada e satisfatória. Mais uma vez, nota-se um fosso existente entre a academia e a escola, uma vez que, se a academia julga como menores estudos e pesquisas referentes ao ensino, ela nega uma de suas funções básicas, sobretudo nos cursos de licenciatura, que é formar profissionais competentes e pensar os conteúdos e métodos de trabalho de cada uma das áreas de saber.

É certo que, a universidade enquanto instância de poder que pesquisa e constrói as balizas para a educação básica, além de formar os profissionais capacitados para atuar efetivamente no espaço escolar, deve modificar o seu modo de compreender o ensino, no nosso caso, de literatura e a leitura literária, descentrando-o e pluralizando-o. Isso necessariamente possibilita que o ensino básico em algum momento acompanhe esse

movimento, não mais educando cidadãos que apenas sabem dizer acerca das técnicas linguísticas e estilísticas que há na construção de uma obra literária e sim forme leitores de literatura e de mundo capazes de assumir o papel ativo na construção do saber, na leitura e na eleição de seu próprio cânone, de forma a que cada livro fale diretamente com cada leitor e que, dessa relação, nasça uma construção de conhecimento crítico capaz de permitir àquele que lê incluir ou não o texto lido entre os seus interesses.

Outro dado que pode ser relevante nesse início do capítulo é que, como professor do ensino superior, do curso de Pedagogia, ministrando aulas na disciplina de “Língua Portuguesa: conteúdo e método” para alunos do 4º período de Pedagogia, me deparei com situações também inesperadas que poderão contribuir para o aprofundamento daquilo que pontuarei aqui. Primeiramente, devo notar que, ao contrário de outras universidades, na instituição em que atuo não existe uma disciplina de literatura infantil ou infanto-juvenil na formação desses profissionais. Isso me preocupa, pois se sabe que a ação pedagógica no ensino fundamental I, com destaque para o período de alfabetização dos alunos, privilegia o trabalho com narrativas e livros infantis. As obras literárias pertencentes ao gênero “literatura infantil”, como o próprio nome indica, são textos destinados às crianças, os quais propiciam

[...] uma reorganização das percepções do mundo e, desse modo, possibilita uma nova ordenação das experiências existenciais da criança. A convivência com textos literários provoca a formação de novos padrões e o desenvolvimento do senso crítico. (Cademartori, 1986, p. 19)

Por grande parte das crianças já conhecerem histórias clássicas (ou não) e livros infantis antes mesmo de adentrarem no ambiente escolar, trabalhar a leitura e a escrita a partir desse conhecimento

que elas já trazem de casa torna o ensino-aprendizagem algo muito mais prazeroso e significativo. Como é possível observar no poema *O mosquito escreve*, de Cecília Meireles, que utilizei como epígrafe deste capítulo, a obra literária escrita para crianças é muito mais lúdica, brinca com sons e palavras, de maneira a não só chamar a atenção do leitor, como a instigar alunos em alfabetização no conhecimento dos sons e letras.

Muitos dos meus alunos de graduação me disseram que não se consideravam leitores e poucos tinham conhecimentos acerca do que seria literatura infantil, como trabalhar esses textos literários na escola. Notei que era preciso começar, nas minhas aulas, atividades que propiciassem aos futuros professores começarem a se formar enquanto leitores. Isso é bastante preocupante se pensarmos que para ensinar tanto a ler (textos de literatura ou não) como a escrever, torna-se imprescindível que os profissionais responsáveis sejam bons leitores e escrevam bem, assim como é preciso pensar “como profissionais escolherão obras literárias a serem trabalhadas, se eles mesmos desconhecem esse campo do saber”?

Diante desse quadro, para o desenvolvimento deste capítulo, buscarei empreender uma discussão acerca da importância do ensino de literatura, por que e para quê trabalhar este campo do saber no ensino fundamental I. Analisarei um questionário que passei para os meus alunos do quarto período de Pedagogia. A atividade do questionário foi feita antes do início das aulas em que discutiríamos o ensino de literatura, pois meu intuito é, através das respostas obtidas, investigar o conhecimento prévio deles acerca do ensino de literatura e sua importância.

O papel da escola na formação do leitor

Muito se fala sobre os problemas do ensino de literatura na educação básica (e pública, sobretudo) brasileira, apontando como um dos grandes vilões desse processo o livro didático. Realmente, longe de contestar isso, pontuo aqui algumas razões dessa vilania: a falta de contato dos alunos com a obra literária (como se formar leitores, se os alunos não são familiarizados com o livro?), a utilização fragmentária de textos de literatura com fins de ensino gramático, moral, ou outro; a substituição da leitura das obras literárias pelo ensino da história da literatura e suas correntes.

Estou plenamente de acordo com Gerhardt e Cols (2015) quando pontuam que a noção de leitura proposta pelos livros didáticos não corresponde a como o ser humano cogniza quando lê, e que as atividades escolares, ao não

promoverem a leitura como ação cognitiva plena, não permitem aos professores e alunos compreender as capacidades destes últimos como leitores, nem identificar eventuais dificuldades de leitura para saná-las em atividades posteriores. (Gerhardt; Cols., 2015, p. 182)

Em grande parte das atividades referentes à literatura, encontradas nos livros didáticos, é possível observar atividades de cópia-colagem, em que as questões referentes à interpretação e à discussão dos conteúdos encontram-se explícitas no próprio texto que as precedem; o texto é tomado como fonte única de informação, o que facilita aos docentes trabalhar com a quantificação e obtenção de resultados; as atividades de leitura literária não apresentam objetivos claros de leitura; e, os saberes dos alunos são desconsiderados, uma vez que a eles é proposto ensinar apenas o que supostamente eles não sabem.

Vejo como um dos maiores problemas da escola e, de forma ainda mais específica dos professores, ao trabalhar com obras de literatura seja a tentativa de didatizar os textos, isto é, produzir e

esperar respostas objetivas e fechadas por parte dos alunos.⁵⁰ Não é incomum encontrar pessoas “traumatizadas” com as aulas de Literatura porque a resposta que deram a alguma questão elaborada pelo professor foi tida como incorreta. Atento ao que diz Ivete Walty (2011, p. 52), concordo com ela quando diz que

[...] se o que caracteriza o texto dado como literário é justamente sua polissemia, suas lacunas a serem preenchidas pelo leitor, mesmo quando se tenta guiar esse leitor em seu ato de leitura, sentidos se formam que escapam ao controle do mediador da leitura. A literatura é uma das produções sociais onde o imaginário tem espaço de circulação garantido. E é lá que, ao lado das regras, encontra-se a possibilidade de transgressão [...].

É preciso, ao pensar o ensino de literatura, questionar as burocracias didáticas acopladas a regras estritas, rígidas e castradoras. Além disso, também é necessário formar profissionais que fujam do uso fragmentado, deslocado, manipulado e pré-estabelecido do texto literário, educadores que entendam que, pelo texto literário ser polissêmico, mais de um sentido é possível em sua leitura e que o próprio texto em si delimitará se a interpretação é insólita ou não.

Como destaca Ana Flávia Gerhardt e Cols (2015, p. 187)

[...] ler é uma ação basicamente constituída da articulação de conhecimentos entre texto e leitor, condicionada, por entre outras estratégias metacognitivas, o estabelecimento de objetivos de leitura.

A independência cognitiva das pessoas no que diz respeito ao ensino de literatura me remete ao conceito de meta-aprendizado desenvolvido por Norman Jackson. Tal conceito foi utilizado pela primeira vez por John Biggs em 1985 para descrever o estado de uma pessoa de estar ciente e tomar o controle acerca de seu próprio aprendizado. A questão de se saber sobre o que é o meta-

aprendizado leva a outra: “o que é o aprendizado?”. Para Jackson (2004, p. 392-393), trata-se de uma mistura de experiências, valores, informações contextualizadas que fornecem uma estrutura para avaliar e incorporar novas experiências e informações e para imaginar coisas novas. A ideia de meta-aprendizado, por sua vez, relaciona-se à necessidade (ou ao desejo) de as pessoas controlarem o seu próprio aprendizado, criando planos e estratégias para se atingir os objetivos desejados. Logo:

Essa concepção de aprendizado significa que embora nós possamos encontrar a mesma experiência ou possamos ser confrontados pelo mesmo novo conhecimento, o sentido que fazemos disso, o valor que damos a isso e nossa capacidade de fazer uso disso será única para cada um de nós. A partir desse raciocínio, meta-aprendizado – pensamento de alto-nível sobre aprendizado e sobre como nós adquirimos novos aprendizados, deve também ser único para cada um de nós. (Jackson, 2004, p. 393)⁵¹

O conceito de meta-aprendizado converge diretamente com a habilidade necessária para a leitura do texto literário, uma vez que, a partir dele, é possível refletir e propor um ensino de literatura em que se respeitem e considerem os conhecimentos/desejos dos alunos, e se contribua para que eles tornem-se sujeitos ativos na construção de seu próprio conhecimento, reconhecendo-os enquanto pessoas distintas que possuem maneiras diferentes de aprender. A partir do momento que esses mesmos alunos tornarem-se mais conscientes acerca da maneira como aprendem, dos processos (ações e comportamentos) necessários para que controlem o seu próprio aprendizado, eles terão mais autonomia para aprender e possivelmente maior sucesso no processo de ensino-aprendizagem/leitura de textos literários.

Sendo assim, a escola e a academia devem escutar e reconhecer aqueles para quem se ensina algo. No caso da

literatura, é imprescindível encorajar as crianças, adolescentes e até mesmo adultos à leitura por todos os meios, inclusive a dos livros que os críticos profissionais consideram com condescendência ou como desprezo, como *Harry Potter* e outros *best sellers*, uma vez que obras como essa levam milhares de adolescentes ao hábito de leitura e lhes possibilita uma leitura de mundo, a partir da qual os professores podem se aprofundar em novas leituras e questões mais complexas, contribuindo para uma aproximação entre leitor e literatura. Ou seja, ela tem o papel primordial de formar leitores de literatura, respeitando os seus interesses e gostos, sem impor aos alunos um ensino mecânico, burocrático, didatizado e que privilegie apenas os livros clássicos, os quais, pela própria questão da linguagem e do afastamento temporal, podem não cativar os leitores.

O que proponho, enquanto educador e professor que forma profissionais da educação básica, é que invistamos na formação de leitores que, instigados pelos textos, produzam sentidos conforme os diálogos que estabelecerão com as histórias que lerem,

um leitor que, paradoxalmente, é capaz de se safar até mesmo das camisas de força impostas pela escola e sociedade, na medida em que produz sentidos que fogem ao controle inerente à leitura e sua metodologia. (Walty, 2011, p. 52)

Ou seja, leitores que aprenderão a agenciar os processos necessários para o seu próprio aprendizado, pessoas autônomas que encontrarão significados e objetivos nos textos que lerem.

Com relação ao meta-aprendizado, acho importante destacar que a escola tem papel imprescindível de dar aos alunos instrumentos para efetuar uma opção; “mas as escolhas que contam são aquelas que ocorrem fora e depois da escola” (Calvino, 2007, p. 13). “É só nas leituras desinteressadas que pode acontecer deparar-

se com aquele que é o ‘seu’ livro” (p. 13). É bastante relevante ter em mente que, atualmente, com a modernização do ensino e o surgimento de novas práticas pedagógicas e tecnologias, a criança assume o papel ativo na construção do saber, na leitura e na construção de seu próprio cânone, de forma a que cada livro fale diretamente com cada leitor e que, dessa relação, nasça uma construção de conhecimento crítico capaz de permitir àquele que lê incluir ou não o texto lido entre os seus interesses. O professor, por mais que se depare com situações limitantes, como acontece em algumas escolas falta de materiais, por exemplo, entre outras situações, consciente do papel ativo do aluno na leitura, pode e deve estimulá-lo com atividades nas quais o livro não é visto como mero objeto estético e sim como possibilidade de mudança, transformação, uma vez que ao colocar o leitor em relações com os Outros, a literatura revela uma ampla riqueza de saberes, conhecimentos acerca de si mesmo e do mundo.

A leitura escolar perpassa os textos selecionados pela instituição e pelo estado, os quais têm sim uma intenção ideológica, política, social e cultural e isso, durante muito tempo corroborou com a hierarquização da própria literatura e no ensino. Dessa forma, textos que faziam uso semelhante da linguagem, que contavam histórias parecidas eram “classificados” de maneira distinta. Por exemplo, houve tempo em que produções literárias feitas por mulheres, com temática homossexual, relacionados às minorias de uma maneira ampla, não foram considerados literatura, ou quando eram, classificavam-nos como “menores”. Para Márcia Abreu (2006), o que faz uma obra ser declarada “literária” são as instâncias de poder, como a universidade, as revistas especializadas, os livros didáticos, os suplementos culturais dos grandes jornais. O que faz

de uma obra “literatura” são as instâncias de poder, as quais introduziram a literatura como disciplina escolar, difundindo a ideia de que ela é um bem comum ao ser humano, que deve ser lida por todos e da mesma maneira (Abreu, 2006, p. 58). E, é importante ressaltar, que durante muito tempo essas instâncias estavam diretamente relacionadas a um desejo de “elitização” interno e externo, de forma a que temas como as minorias étnicas, sociais e sexuais relacionavam a obra literária como “menor”.

Ainda ao se falar a respeito do ensino escolar de literatura, trago aqui talvez o ponto mais instigante desse capítulo que é o escutar os futuros profissionais da educação sobre o que pensam acerca desse tópico. Para tanto, passo a apresentação e análise de um pequeno questionário que apliquei na minha turma de “Língua Portuguesa: conteúdo e método”, com duas questões: 1) O que é, para você, ensinar literatura? 2) Para você, qual a importância do ensino de literatura?

Destaco que, nesta disciplina, que faz parte da grade do curso de graduação em Pedagogia, tenho que trabalhar tanto o ensino de língua portuguesa, quanto o de literatura, em especial de literatura infantil e juvenil. Ou seja, como a matéria tem carga horária de 60 horas, divido igualmente o tempo para cada um dos dois campos do saber. As questões foram aplicadas no primeiro dia em que falaríamos acerca do ensinar literatura, pois meu intuito era buscar entender o conhecimento prévio dos discentes acerca desse tópico, inclusive no que diz respeito às disciplinas dos três períodos anteriores de Pedagogia que haviam cursado. O total de alunos que respondeu a essa atividade foi de 10 pessoas. Abaixo transcrevo as respostas que recebi:

Aluno 1

Questão

O que é, para você, ensinar literatura?

Para você, qual a importância do ensino de literatura?

Resposta

Ensinar literatura é apresentar ao aluno todo um mundo a ser explorado, onde o aluno conseguirá adquirir conhecimento sobre a cultura, o passado, o presente e muitas vezes sobre si mesmo.

É importante, pois transmite ao aluno a vontade de formar opiniões próprias, de explorar outra época e ideia, o ajuda a ver o mundo de maneira mais autêntica, o ajuda a ter mais empatia e a se conectar melhor com as pessoas.

Aluno 2

Questão

O que é, para você, ensinar literatura?

Para você, qual a importância do ensino de literatura?

Resposta

Ensinar literatura é abrir portas para o aluno conhecer o quanto é rico e variável nossa língua.

É também de grande importância. Além de fazer o aluno tomar gosto pela leitura literária e conhecer vários tipos de leitura (poesia, rima e versos).

Aluno 3

Questão

Resposta

O que é, para você, ensinar literatura? Que os alunos conheçam contos, poemas, histórias.

Para você, qual a importância do ensino de literatura? Ter conhecimento de literatura.

Aluno 4

Questão

Resposta

O que é, para você, ensinar literatura? Ensinar literatura é abrir os olhos e a mente do aluno para um amplo vocabulário e várias culturas.

Para você, qual a importância do ensino de literatura? A importância da literatura é agregar novos “valores” à linguagem e a outros saberes como os culturais.

Aluno 5

Questão

Resposta

O que é, para você, ensinar literatura? Para mim, ensinar literatura é ensinar os tipos de textos, ou seja, para cada ocasião existe uma maneira de se escrever e esse expressar.

Para você, qual a importância do ensino de literatura? Ensinar literatura é importante para que os alunos saibam como se leem determinados textos.

Aluno 6

Questão

Resposta

O que é, para você, ensinar literatura? Ensinar literatura é ensinar a

literatura?

interpretar diversos textos.

Para você, qual a importância do ensino de literatura?

Sua importância é que além de ler qualquer texto é preciso saber interpretá-lo.

Aluno 7

Questão

Resposta

O que é, para você, ensinar literatura?

Ensinar literatura na minha opinião é mergulhar um pouco na história e enxergar mais poesia nas coisas a nossa volta.

Para você, qual a importância do ensino de literatura?

Acredito que a literatura nos leva a ter uma visão mais sensível das coisas, nos leva a refletir sobre os momentos e épocas que foram marcantes na história.

Aluno 8

Questão

Resposta

O que é, para você, ensinar literatura?

Ensinar literatura é ensinar a ler, inserir o indivíduo em um mundo de leitura.

Para você, qual a importância do ensino de literatura?

É importante para o indivíduo ser inserido no mundo da literatura, ser inserido no meio dessa cultura.

Aluno 9

Questão

Resposta

O que é, para você, ensinar literatura?

A literatura para mim deveria ser oferecida sempre ao aluno por

possibilitar o aluno a ter o conhecimento de diversas obras e despertar nesse aluno o prazer pela leitura.

A literatura se torna essencial, pois sem a leitura é impossível que o aluno venha a se sentir o prazer pela escrita. É despertar o lúdico através de obras diversas e trazer esse aluno a se descobrir como ser pensante e capaz de transferir seus pensamentos e sentimentos através da escrita.

Para você, qual a importância do ensino de literatura?

Aluno 10

Questão

O que é, para você, ensinar literatura?

Para você, qual a importância do ensino de literatura?

Resposta

Na literatura, o aluno é levado a conhecer várias culturas, não só no seu país, na sua cidade, ou no seu estado, mas no mundo, porque é através da leitura que muitas pessoas conhecem outros modos de vida e assim adquirem conhecimentos valorosos.

Antes de iniciar a exploração das respostas dos alunos quero destacar que o meu intuito não é julgar o que me foi entregue e sim observar qual o conhecimento prévio deles quanto ao ensino de literatura e a importância de se trabalhar esse campo do saber com seus futuros alunos, assim como me é impossível não analisar a

visão de literatura que a eles foi passada durante toda a Educação Básica. Ao me deparar com essas respostas, a primeira coisa que me veio a mente foi pensar nas aulas de literatura que esses futuros professores tiveram (ou não).

Como é possível observar nas respostas que obtive com o questionário, com destaque para os alunos 1, 9 e 10, algumas são bastante interessantes por, de alguma forma, me remeterem à ideia de leitor autônomo, crítico de si e da realidade que o circunda, e mesmo de alteridade no que diz respeito à escrita e leitura literária. Isso me permite afirmar que a visão de leitura literária por trás de tais respostas, mostram sujeitos que entendem esse campo do saber muito além da mera estruturação de escolas e histórias da literatura, assim como não vê o texto literário enquanto um caminho de se trabalhar questões gramaticais. Retorno, pois, ao Aluno 1 que diz que “Ensinar literatura é apresentar ao aluno todo um mundo a ser explorado, onde o aluno conseguirá adquirir conhecimento sobre a cultura, o passado, o presente e muitas vezes sobre si mesmo”. E isso é muito interessante, uma vez que em conformidade com Jean-Paul Sartre em *O existencialismo é um humanismo* (2013), os outros são a condição da própria existência do Eu, assim como para o meu autoconhecimento. No tocante ao ensino de literatura, é válido considerar que as obras literárias, enquanto criação ficcional de personagens, mundos, histórias distintas da vivência do próprio leitor, possibilitam-lhe contato com os Outros de si, o conhecimento do mundo e o autoconhecimento, e, por consequência, a construção de si como cidadão.

As demais respostas dos alunos 2, 3, 4, 5, 6, 7 e 8 apresentam visões ainda bastante equivocadas em relação ao campo do saber literário e seu ensino. Algumas delas, por exemplo, focam-se,

sobretudo, no estudo da literatura com fins outros que não o trabalho com os textos literários. Vejamos o Aluno 7 que diz “Ensinar literatura na minha opinião é mergulhar um pouco na história”, ou ainda, “Acredito que a literatura nos leva a ter uma visão mais sensível das coisas, nos leva a refletir sobre os momentos e épocas que foram marcantes na história.”. Como é possível perceber, para ele, a literatura é um meio através do qual poderá aprender e refletir sobre a história da humanidade. No entanto, desde *A Poética* de Aristóteles, sabemos que os textos literários possuem verossimilhança, mas nenhuma obrigação com o real. Obviamente há gêneros, como o Romance Histórico e a Metaficção historiográfica, que possuem um diálogo intenso com a história, mas sem nenhum intuito de verdade, mostrando outras possíveis visões acerca de fatos ocorridos ao longo do tempo. Ademais, quantas não são as narrativas insólitas? Os contos fantásticos?

As respostas dos alunos 2, 5, 6 e 8 me chamam ainda mais atenção porque estão de acordo com o que me deparei nas escolas em que trabalhei enquanto professor do Ensino Básico: visão de que a literatura é um meio para se desenvolver habilidades linguísticas e gramaticais relacionadas aos conteúdos de Língua Portuguesa. O Aluno 2, por exemplo, afirma que “Ensinar literatura é abrir portas para o aluno conhecer o quanto é rico e variável nossa língua”. Essa visão está estritamente vinculada à variação linguística. Obviamente, é possível perceber a variação da língua através dos tempos, povos e culturas em textos literários, porém essa resposta está vinculada à pergunta “o que é, para você, ensinar literatura”? E o ensino de literatura vai muito além dessas mudanças.

Na resposta do Aluno 5 ainda encontro “Para mim, ensinar literatura é ensinar os tipos de textos, ou seja, para cada ocasião existe uma maneira de se escrever e esse expressar”. Trabalhar diversos gêneros ou tipos textuais é objetivo do ensino de Língua Portuguesa, como os próprios Parâmetros Curriculares Nacionais (1997)⁵² apontam e destaco que os textos literários, mais do que gêneros textuais dentre tantos outros, fazem parte de um campo do saber específico, com objetivos distintos da área Língua Portuguesa. A literatura é sim feita através de palavras, assim como a filosofia, a sociologia, a história, entre tantos outros campos, mas a ela é possível subverter as palavras, questionar as ordens das mesmas, a moral humana, repensar a ética, é um campo que, de acordo com Sartre, abarca todos os outros.

Pela maior parte das respostas obtidas no questionário, devo concordar com Michéle Petit (2009, p. 39), quando ela diz que no Brasil, assim como em vários outros países, não é fácil transmitir o gosto da leitura aos adolescentes, sobretudo, se cresceram nos meios populares, os quais veem os livros literários como objetos desprovidos de sentido. A maior parte dos jovens que Petit se deparou só tinham conhecido a leitura literária na escola, “o que não lhes trazia boas lembranças: ‘A escola foi uma experiência sem valor’, comenta Val, ‘a leitura era obrigatória, imposta, aprendi apenas a memorizar os textos, aprendi apenas a memorizar os textos, o ato de ler não tinha nenhum sentido, eu só decifrava símbolos’”. Faço um paralelo com meus alunos que viam a literatura como escape do real, como forma de aprender tipos de textos ou regras gramaticais, uma vez que, acredito que a escola deles também não os estimulou a tornarem-se leitores.

A visão acerca da literatura e de seu ensino que pode ser depreendida das respostas analisadas acima acaba por reforçar alguns aspectos que discutimos anteriormente, com destaque para a falta de objetivos de leituras nas aulas de literatura, bom como o desconsiderar o conhecimento do aluno no processo de ensino-aprendizagem. Isso, pois, a maior parte das respostas se mostrou insatisfatória e demonstrou que muitos sempre veem a literatura como meio de aprender outra coisa (Língua Portuguesa: gramática, escrita, leitura; história, por exemplo). Possivelmente, enquanto alunos do ensino básico, os estudantes de Pedagogia que responderam às questões que passei não foram estimulados a desenvolver atividades de meta-aprendizado. Sendo assim, acredito ser importante sublinhar, com Ana Flávia Gerhardt e Cols. (2015, p. 188) que

[...] a própria atividade de leitura, a partir do reconhecimento de como funciona a mente dos alunos diante de tarefas desse tipo [leitura], precisa explicitar um plano de leitura adequado ao texto em questão, para ajuda-los não apenas a cognizarem agentivamente em sala de aula, mas também a reconhecerem as suas próprias capacidades e limitações relacionadas a um determinado conteúdo.

Para implementar um ensino de literatura de qualidade e formar leitores, é imprescindível que se ajude e instigue as pessoas a gerenciarem as suas propriedades de pensar e os objetivos de suas ações. A sala de aula é espaço privilegiado nesse processo, local em que se pode estimular os alunos a desenvolverem técnicas que lhes ajudarão no meta-aprendizado e no conhecimento de si mesmos (Gerhardt; Cols, 2015). Ali notamos as falhas do ensino e somente ao pensarmos a partir daquele espaço poderemos traçar novas estratégias, inclusive, de formação de profissionais qualificados.

Considerações finais

Enquanto educador e pesquisador, acredito que o conceito de meta-aprendizado converge diretamente com a habilidade necessária para a leitura do texto literário, uma vez que, a partir dele, é possível refletir e propor um ensino de literatura em que se respeitem e considerem os conhecimentos/desejos dos alunos, e se contribua para que eles tornem-se sujeitos ativos na construção de seu próprio conhecimento, reconhecendo-os enquanto pessoas distintas que possuem maneiras diferentes de aprender. A partir do momento que esses mesmos alunos tornarem-se mais conscientes acerca da maneira como aprendem, dos processos (ações e comportamentos) necessários para que controlem o seu próprio aprendizado, eles terão mais autonomia para aprender e possivelmente maior sucesso no processo de ensino-aprendizagem/leitura de textos literários.

Ademais, ao refletir no por que e para quê ensinar literatura nas escolas, penso que é preciso entender, com Antonio Candido (1995, p. 174-175) que

[...] a literatura aparece claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos. [...] Ela se manifesta desde o devaneio amoroso ou econômico do ônibus até a atenção fixada na novela de televisão ou na leitura seguida de um romance.

Ou seja, a literatura está presente na vida humana desde que temos consciência acerca da nossa existência. No tocante à educação, desde muito pequeninas, antes de começarem a falar, as crianças já têm contatos com histórias fantásticas, seja através da leitura empreendida por algum familiar, seja assistindo televisão e desenhos infantis. Isso é muito interessante, pois, quando a escola propõe-se a ensinar apenas aquilo que os estudantes

“teoricamente” não sabem, acaba por perder os conhecimentos de mundo que trazem consigo dos outros espaços que frequentam. Esse pensamento “não identifica os saberes prévios dos alunos como parte da construção do aprendizado e não problematiza o aspecto processual e, por isso, a cada vez sempre único, da relação entre texto e leitor” (Gerhardt; Cols., 2015, p. 187). Com certeza, isso contribui e muito para o fracasso escolar dos alunos nas aulas de literatura e nos conhecimentos de leitura de um modo mais amplo.

É claro que a Universidade e os cursos de licenciatura, de um modo geral, devem se preocupar, conforme Ana Lúcia Guedes-Pinto (2015, p. 20), com a formação de profissionais qualificados para atuar junto grupo social de seus alunos, planejando e organizando situações e vivências que propiciem o processo de apropriação do conhecimento sistematizado e acumulado pelo grupo cultural ao qual pertence. Para tanto, eles devem ser capazes de atualizar o seu próprio conhecimento e de se tornar cada vez mais autônomo, “capaz de, mediante a transformação do seu procedimento didático, sentir-se transformando também a sua ação política” (Andrade, 2004, p. 100). No caso do ensino de literatura, é preciso que os Pedagogos e professores da área de Língua Portuguesa compreendam antes mais nada o motivo de se ensinar, se aprender e se ler obras literárias e que entendam que ensinar é muito além de ensinar regras a serem decoradas e receber alunos que não possuem conhecimentos prévios, ensinar é uma atividade de constante diálogo em que tanto professor quanto aluno serão aprendizes. No caso dos docentes e da formação deles é necessário que estimulem os alunos para que possam tornar-se cada vez mais autônomos no agenciamento de seu próprio

aprendizado. Uma das formas de fazer isso é trazer a leitura para as aulas enquanto prática significativa. Ou seja, é necessário cada vez mais se pensar no ensino enquanto uma construção de saberes sobre a prática literária por parte das pessoas.

Referências

- ABREU, Márcia. **Cultura letrada: literatura e leitura**. São Paulo: Editora Unesp, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa (5ª à 8ª séries)**. Brasília: Ministério da Educação, 1998.
- CADEMARTORI, Ligia. **O que é literatura infantil**. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- CALVINO, Ítalo. **Por que ler os clássicos**. Tradução de Nilson Moulin. São Paulo: Cia das Letras, 2007.
- CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: _____. **Vários Escritos**. São Paulo: Duas cidades, 1995.
- FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2008.
- GERHARDT, Ana Flávia Lopes; BOTELHO, Patrícia Ferreira; AMANTES, Aline Mendes. Metacognição, objetivos de leitura e atividades didáticas de língua portuguesa. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 15, n. 1, p. 180-208, 2015.
- GUEDES-PINTO, Ana Lucia. **Práticas de escrita na formação de professores: indícios de apropriação da profissão docente**. Campinas: Mercado das Letras, 2015.
- JACKSON, Norman. Developing the concept of metalearning. **Innovations in Education and Teaching International**, v. 41, n. 4, p. 391-403, 2004.
- MEIRELES, Cecília. O mosquito escreve. In: _____. **Ou isto ou aquilo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira – INL, 1977, p. 40.

PETIT, Michèle. **A arte de ler** – ou como resistir à adversidade. São Paulo: Editora 34, 2009.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zelia Versiani. **A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

WALTY, I. L. C. Literatura e escola: antilições. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zelia Versiani. **Escolarização da leitura literária**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011, p. 49-58.

Notas

49. Rodrigo Corrêa Martins Machado, doutor em Literatura Comparada pela Universidade Federal Fluminense, mestre em Letras pela Universidade Federal de Viçosa e graduado em Letras – Português e Literaturas de Língua Portuguesa – por esta mesma instituição. Professor adjunto no Departamento de Letras da Universidade Federal de Ouro Preto. E-mail: <rodcorrear@hotmail.com>.

50. Magda Soares (2011, p. 20) ressalta, no entanto, que certo grau de escolarização – não total didatização – é necessário ao pensarmos práticas de leitura literária na escola. De acordo com a autora, “não há como ter escola sem ter escolarização de conhecimentos, saberes e artes”, estando próprio surgimento da escola relacionado à construção de “saberes escolares”, corporificados e formalizados por meio de currículos, matérias, disciplinas, programas e metodologias. Não haveria, então, como evitar que a literatura se torne *saber escolar*; negar essa escolarização, de acordo com Soares (2011, p. 21), seria negar a própria escola.

51. Tradução minha. No original: “This conception of learning means that although we may encounter the same experience or may be confronted by the same new knowledge, the sense we make of it, the value we place on it and our capacity to make use of it, will be unique to each of us. Using this reasoning, metalearning – high-level thinking about learning and how we acquire new learning, must also be unique to each of us.”

52. É importante ressaltar que a apropriação da ideia de gênero nas aulas de Língua Portuguesa/Literatura pelos PCNs foi extremamente criticada por especialistas da área de linguagens. Fiorin (2008), por exemplo, aponta que esse documento entende gênero como um produto, o que não só vai de encontro à ideia fluida de Literatura que aqui defendo, como também auxilia na manutenção de um ensino de Língua Portuguesa/Literaturas normativo, como aquele realizado quando o foco estava na gramática e nas *especificidades* da chamada *linguagem literária*.

CAPÍTULO 8: FOTOGRAFIA, ANTROPOLOGIA E EDUCAÇÃO: PRÁTICAS CORPORAIS E SOCIABILIDADES DAS MULHERES VERMELHAS DO DESERTO DA NAMÍBIA⁵³

*Anderson Tibau*⁵⁴

*Tania Dauster*⁵⁵

Estar lá, estar aqui⁵⁶

Nosso texto dá sequência a uma parceria de pesquisa e acolhe nossas trajetórias e perfis acadêmicos individuais. De um lado, tem origem no trabalho fotográfico realizado por Anderson Tibau (2017) como parte do plano de estudo e pesquisa “Imagens da África – aspectos da natureza e da cultura na Namíbia”. De outro lado, segue as reflexões de Tania Dauster (2016) sobre autores contemporâneos que se afastam da perspectiva das práticas corporais unicamente como ações simbólicas moldadas pela sociedade (Mauss, 2003) e que discutem o corpo não apenas como reproduzindo a sociedade, mas também inventando e produzindo relações distintas com o mundo à volta. Assim, este texto se situa entre a nossa interpretação das conexões da “experiência de cartão postal” (Geertz, 2002, p. 170) realizadas *in loco* numa tribo himba na Namíbia por Tibau, o “estar lá”, e as distâncias que marcam nossa elaboração escrita, o “estar aqui”.

No caso presente, Tibau, pesquisador e fotógrafo, acompanhado da esposa, do filho de quatro anos de idade, da sogra e da cunhada, entrou no campo numa situação especialmente realizada para turistas, um encontro de semi-imersão com os himba. Assim, o

pesquisador foi identificado pelo grupo observado como turista. Dessa experiência, destacamos as práticas corporais e as sociabilidades das mulheres himba no que se referem à higiene e cuidados com o corpo. Quanto ao ato de fotografar, que possui vários significados, emite aqui um ponto de vista, uma história de nossa parceria, uma trajetória teórica e prática de observação, gostos e sensibilidade, um modo de ver que pode produzir outras emoções a quem o percebe. Enfim, a motivação não diz respeito a criar uma cópia da realidade. Consideramos, ainda, a intencionalidade do ato de fotografar como invenção do olhar do fotógrafo. No nosso caso, um olhar etnográfico. Inspirados no trabalho das antropólogas Ana Luíza Carvalho Rocha e Cornélia Eckert (2013, p. 188), tratamos as paisagens da Namíbia como “sistemas de símbolos” e “narrativa”, o que nos leva a pensar as construções das identidades dos himba em relação ao contexto em que vivem.

Na mesma linha compreendemos o corpo, e cada corpo, sem reduzi-lo ao natural ou à natureza, mas como algo manufaturado, produto de valores, crenças, atitudes e desejos forjados nas relações sociais.

Moro perivi nawa: Kunene, casa dos himba na Namíbia

Moro perivi nawa é uma saudação típica utilizada pelos himba, cujo significado pode ser interpretado por “Olá, como vai”, “Olá, muito prazer”, “Olá, seja bem-vindo”. O ensino da pronúncia, gestual e significado da saudação é parte da visita. Seu objetivo é inserir o estrangeiro na cultura local ao estabelecer alguma intimidade e dizer “Saiba um pouco de nós”. É nisso que se baseiam, dentro do roteiro de visita, os limites da interação.

O trabalho de campo consistiu num ensaio de fotografia sobre o cotidiano dos himba no *Otjikandero Himba Orphanage Village*,⁵⁷ uma espécie de aldeia orfanato localizada no Kunene, região inóspita, selvagem e relativamente subdesenvolvida graças à geografia montanhosa, à aridez do deserto e às conseqüentes dificuldades de agricultura e pecuária.



Figura 1. Professora Himba e Escola *Otjikandero*

Foto: Anderson Tibau.

É na *Otjikandero School* (Figura 1) o início da visita guiada. Numa pequena exposição *Ripurireko*, professora himba, fala aos turistas sobre aspectos culturais e trabalho pedagógico realizado dentro dos limites do orfanato.

Os himba são uma etnia de origem bantu, atualmente, com população estimada entre 20.000 e 50.000 pessoas se locomovendo entre Angola e Namíbia. Tradicionalmente são identificados como sociedade matriarcal pastoril, seminômade e poligâmica.

Ao longo do tempo vêm mantendo algumas tradições ancestrais, ainda que se percebam, pelo contato cada vez maior com os modos de vida ocidentais, transformações em relação à sua representação,

como é o caso da poligamia, por exemplo, se atualizando como monogamia.

Dentre as tradições ancestrais, destacamos o banho sem água, o hábito das mulheres de cobrirem o corpo com *otjize*,⁵⁸ o trato com os cabelos e o estilo indumentário.

A seguir falamos das técnicas de banho e cuidados com a pele.

Banho sem água e *otjize*

O que chamamos de higiene é relativamente universal. Entretanto, essa categoria do asseio e cuidado com o corpo toma feições distintas e inventa-se em práticas culturais diversas, em função dos modos de vida e sistemas de interpretações cotidianas, das relações sociais *vis-à-vis* e das condições materiais de existência. Adiante exploramos o banho (Figura 2), uma das maiores “atrações turísticas” da cultura himba na perspectiva da visita guiada.



Figura 2. Mulher himba preparando-se para o banho dentro da *ozondjuwo*

Foto: Anderson Tibau.

Em determinado momento da visita, nós turistas, somos encaminhados pelo guia, a uma cabana; lá, uma mulher pronta para exibir o seu banho compõe o cenário. Enquanto “uma partícula de comportamento, um sinal de cultura” (Geertz, 1989, p. 16), o que se presencia ali não deixa de ser uma demonstração das técnicas do corpo envolvidas, porém, o propósito não é banhar-se para o asseio, mas para atrair/saciar a demanda dos turistas pelo exótico. Em função da escassez de água, característica da região, as mulheres se banham com a fumaça obtida da queima de galhos secos de um arbusto da região e ervas aromáticas. Elas se posicionam sentadas no chão e mantêm entre suas pernas um recipiente de barro em brasa. Passados alguns minutos de queima a mulher se reclina para frente posicionando os seios próximos ao recipiente para que recebam diretamente a fumaça (Figura 3).



Figura 3. Banhando os seios

Foto: Anderson Tibau.

Em seguida, o recipiente é levado até às axilas, pescoço, braços e pernas, até que o banho chegue ao fim. A encenação não apenas reproduz a prática ancestral, mas explora o “símbolo ritual” (Turner, 1974, p. 25). O corpo em ação diante da câmera revela técnicas, movimentos e expressões. Contudo, falta ao observador a compreensão da visão interior, do modo como os himba sentem seu próprio ritual e o que pensam sobre ele. Para nós trata-se de uma representação, uma *mise en scène*⁵⁹ apresentada aos turistas, dado o “caráter dramático” da experiência. Segundo Erving Goffman (2009, p. 9):

A perspectiva empregada (...) é a da representação teatral. (...) a maneira pela qual o indivíduo apresenta, em situações comuns de trabalho, a si mesmo e a suas atividades às outras pessoas, os meios pelos quais dirige e regula a impressão que formam a seu respeito e as coisas que pode ou não fazer enquanto realiza seu desempenho diante delas. (...) Presume-se que a vida apresenta coisas reais e, às vezes, bem ensaiadas.

Tal movimento nos leva a pensar em processos de transformação social e econômica no interior desse universo, já que inventam uma forma de comunicação que tanto agrada ao turista pela exposição do fator social quanto angaria recursos para a tribo capitalizando o passado. Assim, aos poucos, os himba vão tecendo relações com o mundo à volta, sendo transformados por elas, incorporando e se inserindo em práticas capitalistas.

Outro aspecto dos cuidados com o corpo da mulher himba, e um dos mais importantes signos da identidade e da representação dessa etnia, é o uso do *otjize*. Duas vezes por dia, mesmo num cotidiano de trabalhos pesados, cuidados com as crianças e artesanato, as mulheres se cobrem com a mistura, possivelmente para se protegerem do clima desértico (Figura 4) e dos insetos, mas supostamente, também como técnica de atração.

O *otjize* é um elemento distintivo de gênero, uma vez que somente as mulheres usam. Seu tom vermelho é signo da identidade visual do matriarcado himba. Suas funções são tão variadas, que os usos se estendem aos cabelos e à indumentária.

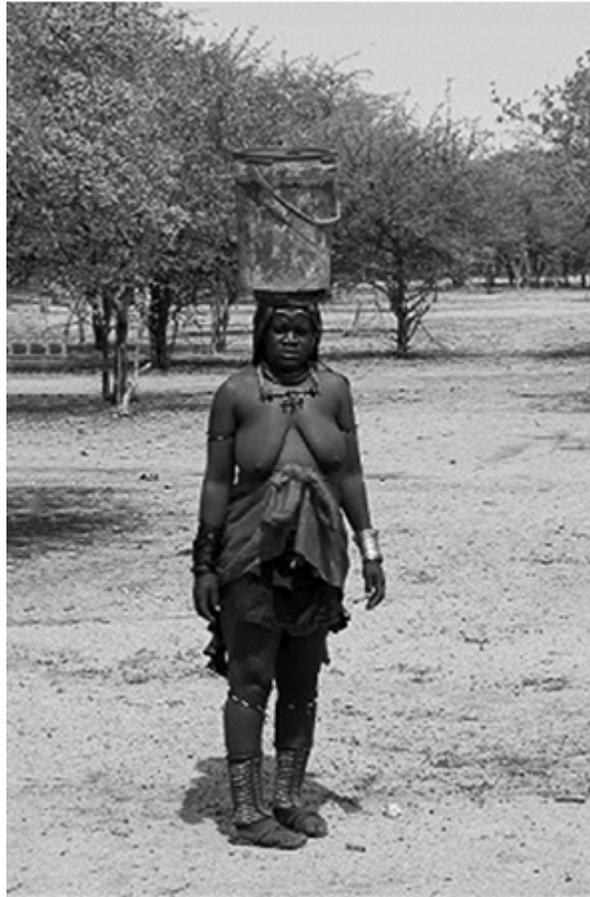


Figura 4. O *otjize* e o clima desértico

Foto: Anderson Tibau.

Cabelos e ciclos da vida

Na cultura himba ancestral os ciclos da vida (sem reduzi-los ao fator etário ou cronológico, mas ligados às classificações culturais), os gêneros, os papéis sociais e toda sociabilidade do grupo, são marcados pelos cabelos, pelas formas de usar os cabelos, isto é, por aquilo que designamos penteados, interpretados, no contexto, como ações simbólicas que constroem e sinalizam identidades. Mulheres e homens, da infância à vida adulta, são identificados por tais formas e usos.

Com relação às mulheres, a tradição determina que desde a infância, sejam cultivadas duas tranças que vão se avolumando e se voltando para frente do rosto (Figura 5).



Figura 5. Menina Himba e suas tranças

Foto: Anderson Tibau.

Na puberdade as tranças vão se transformando num rastafári. Conforme as tranças vão crescendo e engrossando, começam a ser atadas e besuntadas de *otjize*, da base do cabelo até uns quatro dedos de distância das pontas. Entre o fim da atadura e a ponta o cabelo se abre desfiado. Essa etapa significa que a mulher já está pronta para casar. Depois de casadas, as mulheres prendem um

erembe no topo da cabeça (Figura 6). O *erembe* é, então, signo de *status*.



Figura 6. Mulher himba casada

Foto: Anderson Tibau.

Indumentária himba

A roupa utilizada pelas mulheres himba pode ser observada enquanto mais um signo de identidade de grupo (Figura 7).



Figura 7. Signo de identidade

Foto: Anderson Tibau.

Seguindo a ancestralidade, as mulheres vivem com os seios nus, mas fazem uso de sobreposições de saias feitas de couro de cabra ou vaca, e tecidos, de amarrações, de adornos de contas e sementes e de peças de metal.

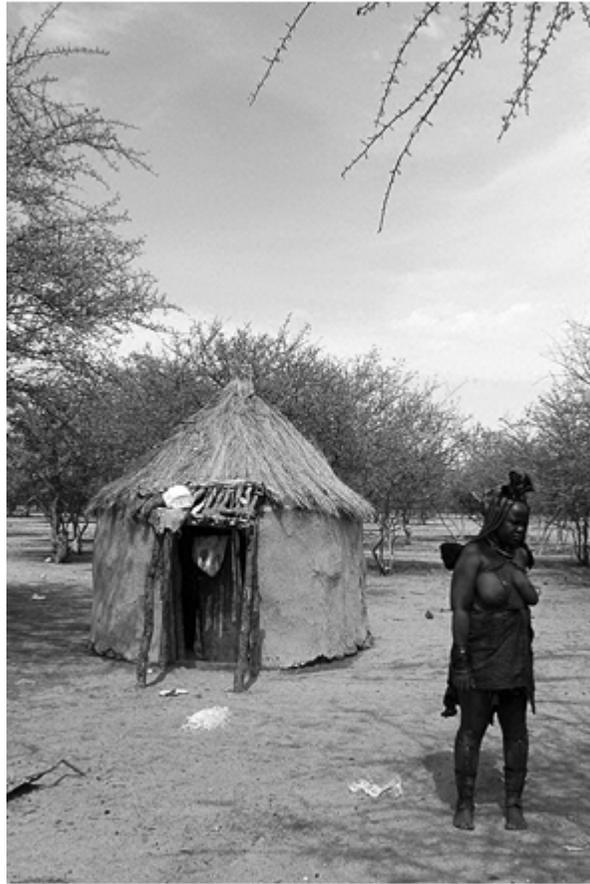


Figura 8. Síntese de recursos naturais

Foto: Anderson Tibau.

É tradicional o uso de colares, pulseiras e/ou braceletes, tornozeleiras e/ou caneleiras de metal, couro, osso, contas ou madeira, além de arranjos entrelaçados aos cabelos, como o *erembe* e outras peças confeccionadas em metal ou madeira (Figura 8). Alguns tipos de colares identificam aspectos como a virgindade, por exemplo. As tornozeleiras e caneleiras têm a função de proteger contra picadas de cobras. Todo o estilo indumentário apresentado é forjado por elementos que caracterizam os recursos naturais disponíveis numa região tão inóspita.



Figura 9. Mudanças no modo de vestir

Foto: Anderson Tibau.

Entretanto, com a intensificação do etnoturismo e do consequente contato com outras redes de significados, mudanças no modo de vestir vem sendo percebidas (Figura 9). Já é comum mulheres na tribo usando roupas diferentes da sua tradição. O mesmo se dá com os homens e as crianças.

Considerações finais

Levando em conta a maneira pela qual Tibau estabeleceu contato delimitado no tempo e no espaço com uma tribo himba, entrevemos que, no conjunto, o banho, o *otjize*, os cabelos e a indumentária, são explorados como encenação para os estrangeiros a partir do que se imagina ser do interesse dos visitantes em relação à cultura nativa, uma apresentação “para inglês ver”, nos termos de

Peter Fry (1982). Nesse caso, a tribo se converte num cenário de práticas culturais, relações sociais e fachada pessoal. Para Erving Goffman (2009, p. 31, grifos do autor):

Se tomarmos o termo “cenário” como referente às partes cênicas de equipamento expressivo, podemos tomar o termo “fachada pessoal” como relativo aos outros itens de equipamento expressivo, aqueles que de modo mais íntimo identificamos com o próprio ator, e que naturalmente esperamos que o sigam onde quer que vá. Entre as partes da fachada pessoal podemos incluir os distintivos da função ou da categoria, vestuário, sexo, idade e características raciais, altura e aparência, atitude, padrões de linguagem, expressões faciais, gestos corporais e coisas semelhantes.

Tal constatação em nada diminui o significado das interpretações e a descrição das imagens e do que representam, mas as colocam numa rede de mediações, de relações e graus interpretativos, de distâncias e aproximações. Os himba, neste contexto, metamorfoseiam-se em atores do próprio cotidiano, o que estabelece distâncias simbólicas entre o que vivem na realidade e o que encenam para os de fora. Paradoxalmente eles relativizam seu cotidiano, suas práticas corporais, sua sociabilidade e exploram a perspectiva exótica do olhar estrangeiro. Não deixa de ser um jogo, um teatro imaginário o que se passa nesses momentos, cada um no seu papel. O visitante “estranha” algo que foi desnaturalizado pelo próprio nativo e que lhe foi apresentado/vendido como “modo de vida himba”. Em outras palavras, o nativo sabe/imagina o que é de interesse do estrangeiro e o satisfaz em sua busca pelo implícito, pelo diferente, pelo que está fora da ótica. Isso, em acordo e coexistência com o relativo cotidiano corriqueiro e real da tribo. Um pacto mais ou menos inconsciente é estabelecido com engenhosidade e consciência do jogo por visitados e visitantes.

Em suma, as representações das práticas corporais e sociabilidades das mulheres vermelhas do deserto da Namíbia, se por um lado reproduzem sua cultura e mantém resquícios de tradições ancestrais, por outro criam formas sociais de relacionamento baseadas no etnoturismo por meio da criação de aldeias destinadas às visitas guiadas e roteiros de semi-imersão, conforme se percebe entre os bosquímanos da fronteira entre Namíbia e Botswana,⁶⁰ por exemplo, e por toda África mesmo. Desse modo, criam ou produzem mudanças e transformações na própria sociedade capitalizando o passado e usando os corpos e suas propriedades “enquanto fonte de existência e experiência no mundo” (Czordas apud Dauster, 2016).

Vale mencionar que este texto situa-se no âmbito da antropologia e/da educação, que hoje alarga seus focos a fim de abranger formações, sociabilidades, socializações, interações, formas de convivência, rituais, festas, técnicas sociais e corporais e suas aprendizagens, modos de conceber e realizar, maneiras de sentir, fazer e agir. Por isso mesmo, abre-se à interdisciplinaridade e ao diálogo com outros campos de saber.

Podemos concluir que ao pensar em fotografia, antropologia, educação, práticas corporais e sociabilidades a nossa perspectiva engloba tanto a ideia de tradição, quanto de reprodução e invenção. Ao fim e ao cabo, falamos tanto em continuidades quanto rupturas sociais, culturais e históricas.

Referências

DAUSTER, Tania. Corpo e Antropologia. In: NOVAES, Joana de Vilhena; VILHENA, Junia (orgs.). **Que corpo é este que anda sempre comigo?** – corpo, imagem e sofrimento psíquico. Curitiba: Editora APPRIS Ltda, 2016.

FRY, Peter. **Para inglês ver** – identidade e política na cultura brasileira. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

GEERTZ, Clifford. **Obras e vidas** – o antropólogo como autor. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2002.

_____. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GOFFMAN, Erving. **A representação do eu na vida cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 2009.

KOVAHIMBA ASSOCIATION. Disponível em: <<http://bit.ly/2UjMfwh>>. Acesso em: 15 abr. 2019.

MAUSS, Marcel. As técnicas do corpo. In: _____. **Sociologia e antropologia**. São Paulo: Cosac & Naify, 2003.

ROCHA, Ana Luiza Carvalho; ECKERT, Cornelia. **Antropologia da e na cidade**: interpretações sobre as formas da vida urbana. Porto Alegre: Marcavisual, 2013.

TIBAU, Anderson. **Imagens da África** – aspectos da natureza e da cultura na Namíbia. Plano de Estudo e Pesquisa – Licença para Capacitação Docente. Universidade Federal Fluminense. Niterói, 10 de janeiro de 2017.

TURNER, Victor Winter. **O processo ritual**. Petrópolis: Vozes, 1974.

VAN RHYN, Hannelie. OTJIKANDERO COMMUNITY TRUST – OTJIKANDERO HIMBA ORPHAN VILLAGE PROJECT “Place of plenty milk”; In: Otjikandero Community, Tuesday, 08 November 2011.

Notas

53. Este texto, em parte, embasou a palestra “Aula campo, fotografia e educação”, proferida por Anderson Tibau nos XVI Congresso de Antropología en Colombia e V Congreso da Asociación Latinoamericana de Antropología, ambos realizados em junho de 2017 na Universidad Javeriana em Bogotá. Também foi base da palestra “Fotografias, conexões e distâncias transatlânticas: práticas corporais e sociabilidades das mulheres vermelhas do deserto da Namíbia”, proferida por Anderson Tibau e Tania Dauster no 1º Simpósio Internacional Corpo, Imagem & Tecnologia, realizado na PUC-Rio pelo Departamento de Psicologia e Laboratório Interdisciplinar de Pesquisa e Intervenção Social, LIPIS, em agosto de 2017.

54. Anderson Tibau, doutor em Ciências Humanas pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Professor adjunto no curso de Licenciatura em Pedagogia do IEAR. E-mail: <andersontibau@id.uff.br>.

- 55.** Tania Dauster, doutora em Antropologia pelo Museu Nacional do Rio de Janeiro. Professora emérita na PUC-Rio. E-mail: <tdauster@puc-rio.br>.
- 56.** O subtítulo é inspirado em Clifford Geertz quando, em *Obras e vidas – o antropólogo como autor* (2002), estabelece relação entre a antropologia e o cenário da escrita e também destaca as dificuldades do etnógrafo em explicar o outro enigmático.
- 57.** O Otjikandero Himba Orphanage Village é um projeto social iniciado em 1999.
- 58.** A pasta-creme de cor avermelhada e de variadas funções, obtida da mistura do pó de ocre com gordura butírica (ou animal) e seiva de *Commiphora Multijuga*, usado pelas mulheres himba para cobrir-lhes o corpo, os cabelos as joias e os acessórios.
- 59.** A expressão dos corpos em cena.
- 60.** O modo de vida bosquímano vem suscitando grande interesse de antropólogos há anos, mas também tem sustentado o etnoturismo, cada vez mais crescente por toda África.

CAPÍTULO 9: PEDAGOGIA DO LUDICO: NOTAS SOBRE AS RELAÇÕES ENTRE LUDICIDADE E PRÁTICA EDUCATIVA⁶¹

Andréa Pavão⁶²

Introdução

Este capítulo tem por objetivo lançar um olhar crítico sobre um fenômeno que me pareceu acertado nomear de “pedagogia do lúdico”. Neste sentido, busca-se, em um primeiro momento, mapear a genealogia do conceito de *lúdico* no interior do campo da educação no Brasil. Na sequência, faz-se uma exploração semântica do termo, seguida de uma breve história dos jogos e brincadeiras. Procura-se, então, desde uma perspectiva antropológica, situar o brincar como prática cultural e social. Exploramos aí, conceitualmente, um primeiro ponto de reflexão sobre a tensão entre o universal e o particular. Uma segunda problematização surge a partir da dimensão de *gratuidade*, por um lado, intrínseca ao conceito de ludicidade, em tensão com outra dimensão, necessariamente *instrumental* e *intencional*, que se encontra na base da prática pedagógica. Em que medida, a adesão acrítica à “pedagogia do lúdico” pode lançar uma falsa promessa, a de que é possível participar de um processo formativo sem desempenhar um *trabalho sério*? Tomando o *lúdico* como aquilo que é, por definição, a ação que tem *seu fim em si mesma*, como incluí-lo no processo educativo que se opõe à gratuidade, uma vez que este se apoia, necessariamente, em um projeto traçado a priori e que se lança, portanto, em direção a metas que transcendem o

desfrute gratuito do presente, marca do brincar? A título de considerações finais, apostamos na superação desta dicotomia através do desafio em manter o jogo dialético entre o útil e o agradável, afastando-se da disjunção entre ambos, seja em favor de um polo ou de outro e principalmente, que a incorporação do lúdico na educação não signifique uma renúncia à importante tarefa de educar.

Acredito fortemente que esta reflexão seja uma contribuição importante para a formação de professores em geral e, no Brasil, em especial, onde a desigualdade ainda é cruel e a escola tem tanta centralidade na socialização dos bens culturais de prestígio que garantem maior mobilidade social.

O lúdico no campo da educação

O termo lúdico tem sido largamente utilizado no campo pedagógico, embora, segundo procurarei demonstrar, de forma indiscriminada. Teixeira (1959) já nos havia prevenido sobre os riscos do que chamou “apropriação precipitada” pelo campo da educação,⁶³ das descobertas “científicas ou pseudocientíficas” das chamadas “ciências fonte”, entre as quais se inclui a psicologia.

De fato, é notável a apropriação do termo com a divulgação, entre nós, dos trabalhos de Piaget e Claparède, entre outros, no interior do pensamento escolanovista, a partir dos anos 1920, 1930, tendo Helena Antipoff como sua grande divulgadora (Kishimoto, 1993). Mas foi a partir dos anos 1980, com a disseminação do ideário construtivista no campo da educação, de forma pouco crítica, como denuncia Saviani (1985), que a ludicidade tornou-se um a priori na educação brasileira. E, ainda, com algum risco de imprecisão, podemos associar a popularização (e por que não dizer

modismo) do termo e de sua aplicação nas salas de aula brasileiras, à divulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, nos anos 1990, fortemente influenciados pela psicologia espanhola de foco construtivista (Moreira, 1999).

Se analisarmos o estado do conhecimento dos trabalhos científicos sobre o lúdico na pedagogia, contudo, nota-se que o mesmo entusiasmo com que a ideia do lúdico na educação floresce no plano do discurso da prática, não encontra eco no plano do discurso teórico, traduzido pela produção acadêmica dedicada ao tema, ao menos no campo da educação infantil, no período de sua inclusão ao vocabulário pedagógico.

Segundo Rocha (2001), até a década de 1980, a produção acadêmica sobre educação infantil concentra-se na área da psicopedagogia. Com a Constituição Federal de 1988, a creche passa a ser definida como “um direito da criança, um dever do estado e uma opção da família” (Brasil, 1988), o que impulsiona a produção. Podemos dizer que apenas a partir da década de 1970, começa a ser reconhecida a importância da educação infantil no Brasil. Mesmo assim, no início da década de 1980, apenas 10% das crianças de 0 a 6 anos são atendidas em creches (de 0 a 3 anos) e na pré-escola (de 4 a 6 anos). Em 2012, a taxa de cobertura subiu para 23,5% no atendimento de crianças de 0 a 3. Este atendimento, infelizmente, ainda é muito associado à ideia de privação cultural e visto principalmente como liberação da mão de obra feminina de baixa renda e sua absorção no mercado de trabalho.

Analisando a produção acadêmica ao longo do período em que se concentra o estudo (1983 a 1996), mesmo ampliando o campo semântico do conceito *lúdico* e incluindo termos como *jogos*, *arte*, *movimento corporal* e *desenho*, encontramos apenas 25 artigos, 23

dissertações e nove teses que tratam do tema da ludicidade. Digno de nota é o fato de a linguagem narrativa e literária, em geral, não aparecer associada à ideia de ludicidade. Chama atenção, sobretudo, o fato de a produção na área de educação infantil corresponder apenas a 2,39% de todas as teses no campo da educação no mesmo período e a 4,63% do total de dissertações.

Exploração semântica do vocábulo

Parece-nos evidente, sobretudo, a dimensão polissêmica do termo *lúdico*, e sua apropriação no campo da educação. Façamos, portanto, uma exploração semântica do vocábulo.

Em seu importante trabalho sobre o tema da ludicidade, no qual dedica um capítulo inteiro ao conceito de jogo e suas expressões na linguagem, Huizinga (1972) assim define a função que considera um dos elementos mais fundamentais da vida humana:

O jogo é uma ação ou ocupação livre, que se desenvolve dentro de limites temporais e espaciais determinados, segundo regras absolutamente obrigatórias, mesmo que livremente aceitas, ação que tem seu fim em si mesma e é acompanhada de um sentimento de tensão e alegria e da consciência de “ser de outro modo” do que na vida cotidiana. (Huizinga, 1972, p. 43)

Partindo da dimensão universalista do jogo, embora reconheça que “todos os povos jogam e o fazem de maneira estranhamente parecida”, Huizinga observa que nem todos os idiomas abarcam o conceito “jogo” com uma mesma palavra, “de maneira tão ampla como os modernos idiomas europeus” (Huizinga, 1972). Partindo do grego, o autor indica uma grande variação de apropriações em diversos ramos linguísticos. Em algumas línguas, subdividem-se ações específicas como jogar ao ar livre, jogar jogos de tabuleiros, competir, dançar, praticar exercícios corporais, etc.

Do latim, *ludus*, temos pelo menos quatro acepções importantes: 1- relativo a jogo, brinquedo; 2- qualquer objeto ou atividade que vise mais divertimento que a qualquer outro objetivo; 3- aquilo que se faz por gosto, sem outro objetivo que o próprio prazer de fazê-lo e 4- ludibriar, enganar, fingir, fazer de conta, ou “ser de outro modo”, ao qual Huizinga se refere.

No francês, encontramos o vocábulo *jouer* que significa tanto “brincar” quanto “jogar”. Dele, derivam as palavras *jouir*, que significa “gozar”; *joie*, sinônimo de “alegria” e, ainda, *joyau*, que se traduz por “joia”. Encontramos nesta língua, portanto, a mesma ideia de gratuidade e alegria do simples gozo, de fruição.

Do inglês moderno, o verbo *to play* traduz-se tanto por “jogar”, “brincar” como por “representar”. O mesmo observa-se no vocábulo alemão *spielen* que designa, simultaneamente, “brincar” e “jogar”, sendo *spiel*, o substantivo que designa “jogo”, tanto quanto “folga” e “prazer”. Acrescentando-se a palavra destruir (*verderber*), chega-se à expressão *spielverderber*, que significa “desmancha-prazeres”. Muito comum, também, encontrarmos a ideia de *movimento* associada ao campo semântico do vocábulo *lúdico*. Segundo Huizinga, Kant se referia ao “movimento dialético” através da expressão *dialektischespiel*, que se forma a partir das palavras *dialektische* e *spiel*. A palavra “lúdico” em alemão se expressa pelo vocábulo *spielerisch*. Na visão de Kant, portanto, a dialética se aproxima da ideia de jogo naquilo que tem de movimento.

Um desdobramento semântico nos leva ao sentido do perigo que existe nas lutas, nos jogos: o jogo é luta e a luta é jogo. Temos aí, também, o sentido de ludibriar, enganar, fazer-se passar por outro. Não podemos nos afastar, tampouco, da ideia de jogo na relação que mantém com o erótico. Em sânscrito, *kridati*, “jogar”, tem

frequentemente, um sentido erótico. Segundo Huizinga (1972), “Buytendijk considera o jogo de amor como o exemplo mais perfeito de todos os jogos, por mostrar, da maneira mais clara, todas as características do jogo”.

Ainda de acordo com Huizinga (1972, p. 61), “o valor de uma palavra, em qualquer idioma, se co-determina por aquela outra que expressa o contrário”. Em diferentes ramos linguísticos, como antônimo de jogo, temos o *sério*, e em um sentido mais estrito, *trabalho* ou, em latim, *gravis*, *gravitas*, pesado, grave, briga. Resumindo, os vocábulos que se opõem ao *lúdico*, encontram-se na esfera do *empenho*, do *esforço*, da *pena*. Nota-se, paradoxalmente, no entanto, que estes conceitos podem muito bem associar-se à ideia de jogo:

O sério é o que “não é jogo” e não outra coisa. O conteúdo significativo de jogo, ao contrário, não se define nem se esgota pelo de “não sério”, pois o jogo é algo peculiar e o conceito de “jogo”, como tal, é de uma ordem mais elevada do que aquela do “não sério”. O sério trata de excluir o jogo, enquanto que o jogo pode muito bem incluir em si o sério. (Huizinga, 1972, p. 62)

O lúdico em uma perspectiva histórica

Uma vez que a atividade do jogo é, segundo Huizinga, uma das principais bases da civilização, havendo para designá-la uma infinidade de signos linguísticos com extensa variedade semântica, vejamos, portanto, como se desenvolveu esta prática ao longo dos tempos.

A primeira compilação de jogos da qual se tem notícia foi encomendada pelo rei Afonso X de Leão e Castela, que reinou entre 1252 e 1284. O *Livro dos Jogos* como ficou conhecido traz, em seu prefácio, a seguinte mensagem: “Deus quis que os homens se

divertissem com muitos e muitos jogos, pois eles trazem conforto e dissipam as preocupações”.

Chama-nos atenção, portanto, o caráter universal dos jogos, sendo uma criação coletiva de todos os homens em diferentes épocas e regiões. Por outro lado, no entanto, não podemos desconsiderar o fato de os jogos terem suas peculiaridades tanto ao longo da história, quanto entre diferentes povos e segmentos sociais.

Segundo Arriès (1978), até o século XVII, não há separação entre o universo lúdico infantil e adulto. Adultos e crianças brincavam juntos dos mesmos jogos. Esta separação vai se estabelecendo por três razões básicas: a construção e sedimentação da criança como categoria social; a institucionalização da escola como espaço de exclusão através da quarentena da infância do convívio social, de acordo com as análises de Foucault (1987) e, por último; o divórcio, para os adultos, entre o mundo do trabalho e o mundo do lazer, como consequência da mudança do modo de produção tradicional para o modo de produção capitalista.⁶⁴

Segundo o estudo iconográfico de Arriès (1978), em 1600, o pequeno Luís XIII já tem seus próprios brinquedos. Afastado do universo adulto, o brinquedo tem a especificidade da infância que se tornava, assim, “o repertório dos costumes abandonados pelos adultos” . Muitas brincadeiras infantis eram, portanto, antigos jogos de festas religiosas ou pagãs preservadas apenas pelo mundo infantil.

Na medida em que o trabalho adquire uma maior centralidade na vida do homem moderno, o brincar chega mesmo a tornar-se vergonhoso entre os adultos. Como foi dito, o campo semântico

“sério”, associado à ideia de trabalho e de esforço, exclui o “não sério”, o brincar, o lúdico. No modo de produção capitalista, todo esforço vincula-se à ideia de *utilidade*, de *uso*, excluindo a dimensão de gratuidade e de fruição. Pouco a pouco, segundo Arriès (1978), “as crianças constituem as sociedades humanas mais conservadoras”, na medida em que a infância torna-se guardiã de jogos e brincadeiras abandonadas pelos adultos.

Podemos supor, portanto, que os adultos depositem no universo infantil estes saberes e lhes confiem estes jogos, precisamente, para conservá-los, para que eles não se percam. A partir da supervalorização e otimização do tempo em função da produção e do trabalho, a ludicidade dos adultos é projetada sobre a infância, apagando-se da vida adulta de forma explícita.

Paradoxalmente, a infância, contudo, também imita a vida adulta em suas brincadeiras. Lembremo-nos de que uma das acepções do vocábulo “lúdico”, refere-se a “ludibriar”, “fingir”, “fazer de conta”, em uma palavra: *imitar*. Temos assim, portanto, um intrincado jogo de espelhos e projeções, pois, ao mesmo tempo em que os adultos projetam e confiam seus brinquedos aos cuidados das crianças, estas, por sua vez, brincam de imitar a vida cultural e social adulta.

Na iconografia do século XV, os *putti* (putos), como eram chamadas as crianças, aparecem brincando de cavalo de pau ou de mercadores, por exemplo, como forma de, através da imitação, através do jogo, interiorizarem as práticas de socialização adulta. Também os imitando, dançavam, pulavam carniça e pulavam bananeira.

Talvez, por esta razão, os adultos contemporâneos fiquem tão assustados com o interesse crescente das crianças pelos brinquedos eletrônicos e jogos individuais. Hoje, vemos as crianças

sentadas diante da tela do computador, solitárias e nos inquietamos, talvez porque reconhecemos que a brincadeira infantil reflete e imita a vida adulta e, nela, é flagrante que o mundo do trabalho e, sobretudo, o mundo do trabalho alienado,⁶⁵ vem roubando nossa própria infância, nossa ludicidade e nossa liberdade. Ou seja, quando nos preocupamos com o sedentarismo infantil, nos preocupamos também com o próprio sedentarismo adulto espelhado nas brincadeiras das crianças.

A infância e a maturidade, contudo, se aproximam na contemporaneidade. Se, por um lado, cada vez mais a criança se torna um simulacro do adulto, por outro, o adulto toma a “eterna juventude” como um valor partilhado e parece resistir à ideia de envelhecer (Pereira, 2014). Constitui um problema não apenas a infância que se adultiza, mas a ludicidade em si mesma que, uma vez ameaçada em seu conteúdo, tende a ser espetacularizada⁶⁶. Este fenômeno se expressa pelo incrível fortalecimento da indústria do entretenimento infantil, onde a diversão e a ludicidade, fetichizadas, convertem-se em mercadoria. Quanto mais elevado o nível social, mais envolvidos estão os pais na engrenagem de produção capitalista e maior o investimento na “indústria da ludicidade”, como uma forma de terceirização da maternagem. O rentável negócio das festas infantis é exemplar deste fenômeno.

Entre os adultos, por sua vez, o lúdico se torna gratuito e suspeitamente infantilizado. Como exemplo podemos citar o consumo crescente, por parte dos adultos, de produtos tradicionalmente alheios à vida adulta como filmes infantis, viagens a parques temáticos e brinquedos que decoram seus lares o que, em outros tempos, seria pouco admissível. Talvez, em função do

caráter alienado de sua atividade produtiva, as pulsões eróticas dos adultos não encontrem outro caminho de sublimação.

O lúdico em uma perspectiva antropológica: brincar como prática cultural e social

Se, por um lado, o brincar parece ter um caráter universal, mesmo que sejamos capazes de reconhecer diferenças nas formas de se lidar com o lúdico ao longo da história, a abordagem antropológica nos aponta para a diversidade, uma vez que considera o brincar como prática cultural e a própria infância como construção social. Desta forma, somos levados a pensar em termos de pluralidade, tanto de infâncias como de brincadeiras.

Dentro da multiplicidade de acepções atribuídas ao termo *cultura* no campo da antropologia, concentremo-nos na definição de Geertz (1989, p. 15) que, citando Weber, dirá que “o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu” e que a cultura seria precisamente o emaranhado destas teias que envolve e implica o homem nas relações sociais e de construção coletiva de identidades.

Neste sentido, se observarmos o cotidiano infantil, por mais que a infância esteja, de certa forma, eclipsada na contemporaneidade, ainda assim, identificamos descontinuidades significativas entre o universo infantil e o adulto. E, mesmo no interior deste universo infantil, em oposição ao mundo adulto, são reconhecidas especificidades em como ser criança em diferentes estratos sociais. Não seria correto, portanto, pensar em *cultura infantil*, mas em *culturas infantis*. Nesta linha de pensamento, reconhecemos a criança como sujeito histórico, produtor de cultura (Kramer; Leite, 1998; Jobim; Souza, 2000), de *redes de significados* particulares.

Segundo Kishimoto (1993), a intensa miscigenação trouxe grande variedade de brincadeiras e representações da infância no Brasil que, em suas origens, sofreu influências tanto dos colonizadores portugueses, quanto de afrodescendentes, dos povos indígenas e de imigrantes de diversos países ao redor do mundo. A dramática desigualdade, como marca de nossa sociedade, também produz variedade de construções sociais da infância, de tal modo que não se pode conceber uma única forma de ser criança no Brasil, nem de brincadeiras *de criança*, nem na importância do lúdico na educação *da criança*.

Tomemos como exemplo, uma pesquisa etnográfica realizada na comunidade do Pavão-Pavãozinho-Cantagalo que gerou a produção de um livro editado em forma de CD-ROM (Pavão, 2004). Entre os diversos temas relacionados à comunidade, o capítulo intitulado *Infâncias do morro* já anuncia a diversidade, tanto em comparação à infância *do asfalto*, quanto no interior da própria realidade do *morrão*.⁶⁷ Enquanto há aqueles que, por exemplo, ficam “trancados em casa” e desfrutam seu tempo livre na igreja, há os que soltam pipa na laje, os que brincam de atiradeira simulando as disputas entre as facções do tráfico e os que trabalham, ajudando na composição da renda familiar (Dauster, 1991). Lembrando que se pode, ainda, brincar de atiradeira à tardinha e ir ao culto à noite.

Para termos uma ideia da diversidade destas redes de significados que constituem a pluralidade da infância, de seus brinquedos e de suas brincadeiras, transcrevo alguns trechos de depoimentos de jovens moradores de comunidades e do asfalto sobre a sua infância:

Na minha infância eu brincava de pique-esconde, bola de gude e de jogar bola. Quando eu precisava de dinheiro, eu vendia os poucos

brinquedos que eu tinha pra comprar alguma coisa pra mim. (João, 23)

Certa vez, eu queria muito empinar pipa, mas eu não tinha dinheiro pra comprar, então, a única solução era entrar dentro da Pedreira que ficava do outro lado da Barraca. Tinha que dar uma puta volta, mas mesmo assim valia a pena porque lá caía muita pipa. (Paulo, 18)

Nascido e criado em apartamento, quase não tive aventuras do tipo correr de cachorro, quebrar perna e coisa do tipo. Porém, ao contrário do que muita gente pensa, a infância em prédio tem (algum) conteúdo diferente, também. Tocar a campainha do vizinho e sair correndo; brincar de vôlei, pique e queimado; esvaziar o pneu do carro do vizinho chato; e implicar com o zelador do prédio; zoar com aquela vizinha esquisita escondido, jurando de pé junto que ela nem desconfia de quem estava ali; fazendo “salada mista” sempre que possível, principalmente quando rolava visita no prédio ou moradores novos. (Paulo, 20)

Eu desenvolvi numa família de crente. Criada pela avozinha. Minha infância era direto na igreja. Da casa para a escola. Domingo: escola dominical. Os cultos. Mas na igreja também zoava. Ficava a molecada toda solta no quintal. Enquanto os adultos lia e tal, a gente só aprontava. Tinha um quintal grande, e a gente bem roubava fruta do vizinho que era da macumba. (Maria, 22)

Brincar? Brincar, brincar... brincava na feira enquanto trabalhava, que comecei cedo ajudar meu padrasto, né? A molecada saía para levar as compra das madame e fazia o rolêzinho... Levava cada tapon... Mas nós se divertia! Essa era a nossa brincadeira. (Pedro, 18)

Também deveríamos reconhecer as diferenças entre os gêneros, nas brincadeiras infantis. Há trabalhos interessantes que tematizam as distinções entre brincadeiras de meninas e de meninos e de como eles se relacionam entre si (por exemplo, Altmann; 2015; Cruz; Carvalho, 2006).

Por que as crianças brincam?

O fato é que as crianças brincam, seja de empinar pipa ou de tocar a campainha do vizinho, seja com brinquedo comprado ou

inventado, seja este brincar dissociado ou não do mundo do trabalho. Mas por que as crianças brincam espontaneamente?

Inúmeros pesquisadores têm se ocupado do brincar como objeto de pesquisa. Para Winnicott (1982), por exemplo, o brincar é uma forma de a criança lidar com as suas angústias e conciliar seu mundo interno com o externo. Segundo o autor, a criança adquire experiência brincando:

Compete-nos não ignorar a contribuição social feita pela criança ao experimentar seus sentimentos agressivos através das brincadeiras, em lugar de o fazer em momento de raiva. (Winnicott, 1982, p. 162)

Em uma perspectiva psicanalítica, pode-se dizer que o brincar é uma manifestação de pulsões eróticas que buscam ser satisfeitas. Neste sentido, algumas brincadeiras são formas de sublimação de desejos cuja realização é moralmente inaceitável. Como exemplo, podemos citar o caso de uma menina de seis anos, de classe média alta que, brincando com suas bonecas, representava a babá, o motorista e a mãe como integrantes de sua família. Deixando esta última (ausente na vida real) afogar-se na piscina, a criança dá voz à boneca que representava a babá: “Ah, não faz mal, deixa ela aí, e vamos fazer aquele brigadeirinho na cozinha”.

Segundo Piaget (1994), através dos *jogos simbólicos*, a brincadeira infantil tem como objetivo lembrar acontecimentos vividos e representá-los solucionando, através da ficção, a realidade que os oprime. Como exemplo, podemos citar uma brincadeira de casinha observada na pré-escola em que uma criança, que acabara de ganhar um irmão, representa o papel da mãe e diz aos seus filhos ficcionais: “agora, fica aí com a chupeta que a mamãe vai brincar com sua irmãzinha” (referindo-se a si própria como irmã mais velha). Em sua análise sobre a brincadeira, Vigotski (1990)

ênfatiza, também, a relação social, as mediações e negociações entre as crianças e o papel do “faz de conta” como possibilidade de reinventar a realidade, muitas vezes, opressora.

Para Fourier (Konder, 2000), em seu *falanstério*, célula elementar da sociedade utópica e ideal, as crianças viveriam apartadas dos adultos, para o bem de ambos, de tal forma que seus jogos e brincadeiras estivessem totalmente insubmissos às deliberações da vida adulta e suas regras. Assim, as brincadeiras das crianças no falanstério seriam criadas e vividas pelas crianças, sem interferência alguma por parte de qualquer adulto. Neste mesmo sentido, Winnicott (1982, p. 163) escreve:

Os adultos contribuem, neste ponto, pelo reconhecimento do grande lugar que cabe à brincadeira e pelo ensino de brincadeiras tradicionais, mas sem obstruir nem adulterar a iniciativa própria da criança.

A visão de Winnicott se aproxima do pensamento de Hanna Arendt (2001) que concebe a infância como um *acontecimento*, como o novo que “atualiza” as visões cristalizadas dos adultos, e o brincar como um gesto revolucionário, desde que seja completamente livre de qualquer tipo de intervenção.

Ora, se o brincar “autêntico”, como prática cultural entre agrupamentos sociais formados por crianças, encontra-se associado à liberdade e esgota-se em si mesmo, de tal forma que os seus “ganhos” são espécies de “acidentes de percurso”, por que brincamos com as crianças em sala de aula, recolocando o brincar em uma perspectiva de trabalho orientado para fins alheios ao brincar como acontecimento?

Por que brincamos com as crianças em sala de aula?

Como se dá a incorporação da ideia de ludicidade à educação? Em 1740, Rousseau (1994) no *Projeto* que escreveu aos pais do Senhor de Sainte-Marie, então com cinco anos de idade, nos apresenta uma relação ambígua com o *brincar*. Reconhecendo, em seu futuro pupilo, forte *antipatia* por tudo que se aproximava à ideia de *aplicação*, identifica as raízes da aversão aos estudos na “indisciplina que ele (o menino) adquiriu brincando com seus irmãos” (Rousseau, 1994, p. 77) e “para remediar este inconveniente, seria preciso”, segundo Rousseau, “fornecer-lhe outros divertimentos que o desligassem das bobagens” com as quais se ocupava então. Neste sentido, o filósofo sugeriu que fosse criado “um quarto adequado para fazer às vezes de sala de estar e de estudo”, que ele próprio, como preceptor, se ocuparia de tornar *agradável* e *alegre*, reconhecendo que já seria um grande avanço conseguir que o menino se sentisse “bem no local em que deve estudar”.

Nota-se, neste curioso documento sobre a educação, uma reflexão filosófica sobre problemas que, à época, já se faziam presentes na pedagogia, qual seja: atrair a atenção da criança que, originalmente, interessa-se prioritariamente por *brincar*. Trata-se, portanto, de tornar *lúdico* o espaço de estudo, de maneira que venha a competir com os fortes apelos das brincadeiras de criança.

E eis aí um grande paradoxo deste expediente: sendo *lúdico* aquilo que é pura *gratuidade*, como tornar lúdico o processo educativo que nada tem de gratuito, uma vez que se investe de um projeto traçado a priori e que se lança, portanto, em direção a metas que transcendem o desfrute gratuito do presente, marca do brincar? Nesta tentativa, vejamos algumas das estratégias de Rousseau (1994, p. 79):

Então, para desligá-lo imperceptivelmente destas brincadeiras pueris, eu participaria de todos os seus divertimentos e lhe forneceria mais alguns próprios para agradá-lo e excitar a sua curiosidade; joguinhos, recortes, um pouco de desenho, música, instrumentos, um prisma, um microscópio, uma retorta, e mil outras curiosidades me forneceriam temas para direcioná-lo e ligá-lo pouco a pouco ao seu aposento, a ponto de se sentir melhor ali do que em qualquer outro lugar.

Possivelmente influenciado pelas concepções pedagógicas de Rousseau, sobretudo de seu *Emílio*, elaborado alguns anos depois da experiência do filósofo como preceptor, Fröbel conceberia, em 1837, o primeiro *kindergarten* (Jardim de Infância), associando a ideia de atividade à de liberdade.

Fröbel ficou conhecido como o primeiro educador a utilizar o brinquedo nas escolas como atividade pedagógica. O educador defendia o contato com a natureza, partindo de uma ideia extremamente romantizada da infância e das crianças, concebidas, em seu sistema pedagógico, como *plantinhas do jardim da infância*. Nos *jardins de infância* froebelianos, eram propostos jogos orientados e cantados, com forte participação de um educador, ao mesmo tempo em que se defende a livre exploração dos materiais pelas crianças. Segundo Kishimoto (1993), embora prevalecesse uma “nítida preferência pelos jogos livres, os jogos educativos continuaram presentes nos anos 1920, no Brasil, durante a expansão do movimento escolanovista”.

Ao que se saiba, os jogos sempre estiveram ligados à vida social e, entre as funções sociais que foi adquirindo ao longo do tempo e em diferentes espaços, sempre foram instrumentos de ensino e aprendizado e, também, uma forma de linguagem na transmissão de conhecimentos. Antes mesmo da invenção da didática, os jogos eram educativos, mas é o prazer, a gratuidade, que distingue o

verdadeiro jogo da atividade profissional, que diferencia o *lúdico* do *educativo*.

Esta tensão dialética entre a brincadeira como jogo espontâneo, que se esgota em si mesma, ou como um *instrumento pedagógico* direcionado para apropriação de conteúdos previamente definidos pelos adultos, é o que nos interessa abordar em relação ao discurso da “pedagogia do lúdico” no desenvolvimento de atividades dirigidas no âmbito da educação formal.

Considerações finais: ou como unir o útil ao agradável?

Este tema reacende o debate clássico entre *prazer* e *trabalho*, entre *uti* (uso) e *fruti* (prazer). Mas, se para Santo Agostinho entre um e outro havia uma oposição inconciliável, segundo Jauss (Apud Costa Lima, 1979), a dissociação entre prazer e trabalho está na base da alienação. Neste sentido, tanto as práticas pedagógicas que excluem o lúdico como expressão de trabalho, quanto as práticas nas quais o prazer se sobrepõe a este, seriam consideradas ações alienadas. A superação desta dicotomia estaria, portanto, no esforço em manter o jogo dialético entre o útil e o agradável, afastando-se da disjunção entre ambos, seja em favor de um ou de outro.

Não que eu deseje fazer aqui o papel de *spielverderber* (embora, sejamos honestos, o crítico seja sempre, por definição, um *desmancha-prazeres*), mas estou inteiramente de acordo com Prioste (2013), ao afirmar que uma das principais funções da educação formal é a aprendizagem do *prazer adiado* que terá, como se sabe, utilidade em diversas áreas da vida. O jogo entre conter e deixar fruir é a base, por exemplo, do erotismo. O estudo, assim

como qualquer atividade criativa requer, necessariamente, trabalho e disciplina.

Interessante aqui lembrar o significado de *poiesis* que no Banquete de Platão (1987) se refere ao processo de converter o *não-ser* em *ser*, ou seja, em criar. Criar é um trabalho. O papel demiúrgico de todas as divindades em diversas mitologias é representado como um trabalho cansativo e, ao mesmo tempo, prazeroso. Aprender é um trabalho, se o pensarmos como construção ativa por parte de quem aprende. É possível usufruir deste trabalho sem, contudo, perder de vista a ideia de *poiesis*.

O que estou sublinhando pode parecer desnecessário por ser óbvio. Mas, dadas as condições materiais do trabalho docente no Brasil, a fetichização do lúdico (Pavão, 2017), ou seja, o lúdico convertido em mercadoria, dissociado do trabalho, muitas vezes compromete o diferencial da educação formal: a intenção prévia e uns objetivos claros a serem alcançados no sentido de transformar o outro.⁶⁸ Objetivos estes que deveriam atender à principal função social da escola: a socialização dos bens culturais de prestígio que não estão equanimemente disponíveis em sociedades de classes.

Em uma de suas cartas a seu filho, Gramsci (1991), defensor da escola pública, faz um elogio explícito à disciplina como forma de libertação de estados superiores de consciência. Segundo Baptista (2010), o autor mantém uma posição firmemente crítica em relação ao “respeito pela criança” e ao “espontaneísmo” da pedagogia idealista, que, na prática, se traduzem na “renúncia a educar”.

Se admitirmos que o ponto de partida de qualquer ação pedagógica é intencionalmente transformar o outro a partir de uns objetivos prévios, percebe-se como, desde uma perspectiva pedagógica, o “lúdico” afasta-se, necessariamente, de nosso ponto

de partida etimológico, ou seja, de sua *gratuidade*. Não seria, neste sentido, a pedagogia do lúdico uma contradição em termos, uma vez que nenhuma ação pedagógica é gratuita. De um modo ou de outro, o lúdico na educação será sempre instrumental, seja para “distrair”, “entreter”, “disciplinar”, ou simplesmente para “passar conteúdos” de “forma divertida”.

As atividades lúdicas propostas por Rousseau em seu projeto, por exemplo, eram tão somente um instrumento para o desenvolvimento da ação pedagógica e isto é, de certo modo, uma espécie de traição. Este fenômeno é facilmente reconhecível em um tipo de literatura voltada para criança que introduz conteúdos pedagógicos sob os véus da gratuidade. Este parece ser o caso de alguns livros de Monteiro Lobato como *Viagem ao Céu*, por exemplo. Após fazer seus leitores fantasiarem com a possibilidade de, aspirando o pó de pirlimpimpim, encontrarem São Jorge na lua, a intenção de ensinar dados sobre o sistema solar (o diâmetro de cada planeta, sua distância em quilômetros do sol, entre outros), acaba por comprometer a fluidez do texto que fica na fronteira entre literatura e livro didático. Esta tentativa pode ser especialmente desastrosa quando não se tem o talento literário de Lobato. É o que acontece com certo seguimento da literatura infantil contemporânea que se poderia adjetivar como “a la carte”. Autores que escrevem para ensinar valores ou conteúdos específicos no lugar de simplesmente contar uma boa história sem nenhuma segunda intenção.

No lugar de fazer com que se acredite que aprender pode ser “divertido”, acredito, ao contrário, que deveríamos fazer com que as crianças descubram prazer em trabalhar, no trabalho de *criação do conhecimento*. Utilizo aqui o termo “criação de conhecimento” no

lugar de “construção de conhecimento”, mais usual no campo da educação, de forma proposital, pensando na *poiesis* de Platão que me parece articular melhor a tensão entre o *uti* e o *fruti*. Seria útil, acredito, dar oportunidade às crianças a encontrarem prazer, por exemplo, em ler e reler um único parágrafo com palavras pouco conhecidas, até entender, efetivamente, o autor. Não é verdade que ler é sempre um prazer ou uma viagem. Ler é um trabalho. Um trabalho que pode, ao mesmo tempo, ser prazeroso sem deixar de ser trabalho sério.

Além da tensão entre gratuidade (lúdico) e intencionalidade (ação pedagógica), a antropologia nos traz mais um limite e desafio para o paradigma da pedagogia do lúdico: como propor brincadeiras comuns respeitando a diversidade cultural em uma sala de aula? Será que tudo que é divertido para um adulto o será para as crianças? E para cada criança em particular? Há lugar, na pedagogia do lúdico, espaço para o acontecimento?

Espero com este ensaio instigar uma reflexão crítica quanto ao uso indiscriminado do lúdico na educação e seus perigosos disfarces. Creio que seja necessário mantermos a tensão do *jogo dialético* entre o “sério” e o “não sério”, pois como nos ensina Huizinga, se o “sério” se define como antônimo de “não sério”, o lúdico, o jogo, não se constrói em oposição ao trabalho, às regras e à disciplina, muito pelo contrário.

Referências

- ALTMANN, Helena. **Educação física escolar**: relações em jogo. São Paulo: Cortez, 2015.
- ARENDDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. 5. ed. São Paulo: Ed. Perspectiva, 2001.

- ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- BAPTISTA, Maria das Graças de Almeida. Praxis e educação em Gramsci. **Filosofia e Educação** – Revista Digital do Paideia, Campinas: Unicamp. v. 2, n. 1, p. 181-203, 2010.
- BENJAMIN, Walter. **Reflexões**: a criança, o brinquedo, a educação. 4. ed. São Paulo: Summus, 1984.
- CRUZ, Tânia Mara; CARVALHO, Marília Pinto de. Jogos de gênero: o recreio numa escola de ensino fundamental. **Cadernos Pagu**, v. 26, p. 113-143, 2006.
- DAUSTER, Tânia. **Uma infância de curta duração** – o significado simbólico do trabalho e da escola e a construção social do “fracasso escolar” nas camadas populares urbanas. Rio de Janeiro: Educação PUC-Rio, 1991.
- DEBORD, Guy. **A sociedade do espetáculo**. São Paulo: Contraponto, 1992.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. 24. ed. Petrópolis: Ed. Vozes, 1987.
- GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.
- GRAMSCI, Antonio. **Cartas do Cárcere**. 4. ed. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 1991.
- HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**. Madrid: Alianza Editorial, 1972.
- JAUSS, Hans Robert. O prazer estético e as experiências fundamentais da poiesis, aisthesis e kátharsis. In: LIMA, Luiz Costa. **A literatura e o leitor** – textos de estética da recepção. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979, p. 105-118.
- JOBIM E SOUZA, Solange. **Infância e linguagem, Bakhtin, Vygotsky e Benjamin**. 3. ed. Campinas: Papirus Ed., 1996.
- _____. (org.). **Subjetividade em questão**: a infância como crítica da cultura. Rio de Janeiro: 7Letras, 2000.
- KISHIMOTO, Tizuko M. **Jogos Infantis, o jogo, a crianças e a educação**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1993.
- KONDER, Leandro. **Fourier, o socialismo do prazer**. Rio de Janeiro: Record, 1998.

- KRAMER, Sonia (coord.). **Com a pré-escola nas mãos, uma alternativa curricular para a educação infantil**. 14. ed. São Paulo: Ática, 2003.
- KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel (orgs.). **Infância e produção cultural**. Campinas: Papyrus, 1998.
- LAFARGUE, Paul. **O direito à preguiça**. 2. ed. São Paulo: Ed. Hucitec, 2000.
- LUKÁCS, Gyorge. **História e consciência de classe**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- PAVÃO, Andréa (org.). **Jovens olhares sobre a favela**. CD-rom, 2004.
- _____. Leer y escribir en la formación de profesores contra la pedagogía del espectáculo. **Studia Zamorensia**, v. 16, p. 99-116, 2017.
- PEREIRA, Milena Gomes Coutinho. **Adultização da Infância e Infantilização do Adulto**: Uma Análise Sobre Consumo, Identidade e Estilo de Vida na Década de 90. Trabalho apresentado no Grupo de Trabalho Comunicação, Consumo e Infâncias, do 4º Encontro de GTs – Comunicon, realizado nos dias 08, 09 e 10 de outubro de 2014.
- PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. 20. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1994.
- PLATÓN. **El Banquete o del amor**. Madrid: El Libro Aguillar, 1987.
- PRIOSTE, Cláudia Dias. **O adolescente e a internet**: laços e embaraços no mundo. 2013. 361 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo.
- ROCHA, Eloisa Acires Candal (coord.). **Educação Infantil (1983-1996)** – Série Estado do Conhecimento nº 2. Brasília-DF: MEC/Inep/Comped, 2001.
- VIGOTSKI, L. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- _____. **La imaginación y el arte en la infancia**. 2. ed. Madrid: Ed. Akal, 1990.
- WINNICOTT, Donald Woods. **A criança e o seu mundo**. Rio de Janeiro: Ed. Guanabara Koogan, 1982.

Notas

61. A primeira versão deste capítulo foi produzida em formato de “prova de aula”, em 2004, como desenvolvimento de ponto sorteado para um concurso público de magistério superior no Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro. No ano seguinte, foi apresentado e publicado nos anais do 15º Congresso de Leitura do Brasil sob o título “Ludicidade, Leitura e Escrita: uma perspectiva crítica”.

62. Andréa Pavão, pós-doutora em História da Cultura Escrita pela Universidad de Alcalá (UAH, Madrid), Antropologia das Emoções pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e Antropologia pela Universidad Complutense de Madrid (UCM). Professora associada no curso de Licenciatura em Pedagogia do IEAR. Coordenadora do grupo de pesquisas em “Antropologia da Cultura Escrita e Formação de Professores”. Coordenadora dos projetos de extensão “Observatório de Políticas Públicas para a Educação Brasileira” e “Monitorando: canal de Youtube sobre políticas públicas da educação brasileira” (<<http://bit.ly/2XdIXxB>>. Acesso em: 15 abr. 2019). Colaboradora honorífica do Departamento de Antropologia Social da Universidad Complutense de Madrid (2017-2018). Professora convidada nos programas de Mestrado em Antropologia da Universidade de Salamanca. E-mail: <andreapavo@gmail.com>.

63. Para o autor, a educação se constitui uma *arte* na medida em que congrega teoria e prática, distinguindo-se dos demais campos do conhecimento por sua complexidade e interdisciplinaridade.

64. Com relação a este terceiro ponto, Lukács (2002) escreveu que “o homem só é verdadeiramente homem quando brinca”. Segundo o pensador, o mundo só poderia libertar-se do capitalismo quando o trabalho viesse a ser lúdico. Diferente era a perspectiva de Marx. Para ele, haverá sempre uma disciplina no trabalho, que se dá pelo compromisso com a sociedade e, portanto, o trabalho se opõe, essencialmente, ao lúdico. Seria preciso, segundo o pensamento marxista, aumentar o tempo de lazer, uma vez que o trabalho não é lugar de liberdade. Nesta direção, Paul Lafargue (2000) escreve “O direito à preguiça”, onde opõe o ócio ao trabalho, e fundamenta um discurso revolucionário em prol da socialização do tempo livre.

65. Alienação é um conceito cunhado por Marx para nomear como o modo de produção capitalista, em função de divisão social do trabalho, impõe a dissolução entre a atividade humana em si e seu produto.

66. Tomamos aqui o conceito de Guy Debord (1992) de espetáculo, quando a aparência se sobrepõe à essência.

67. *Asfalto* e *Morrão* são categorias nativas que se referem a estes dois universos distintos que formam um par dialético da ocupação e dos estilos de vida na cidade do Rio de Janeiro: o modo de vida nas comunidades ou favelas, de um lado e o estilo de vida no espaço racionalmente urbanizado.

68. Lembremos mais uma vez de Marx, na sua concepção de trabalho como a ação humana com o objetivo de transformar a natureza, gerando produto. Nas teorias críticas se costuma defender, por exemplo, a transformação da consciência ingênua em consciência crítica, o que não ocorre espontaneamente, se não através do trabalho pedagógico militante.

CAPÍTULO 10: CONTRIBUIÇÕES DOS ESTUDOS SOCIAIS DA INFÂNCIA AO CAMPO PEDAGÓGICO

*Renata Lopes Costa Prado*⁶⁹

*Lisandra Ogg Gomes*⁷⁰

Nas últimas décadas, o foco das pesquisas em educação ultrapassou as salas de aula e as questões do ensino e da aprendizagem. Como bem aponta Sirota (2007), desejou-se conhecer os bastidores ou os corredores da escola e, alargando um pouco mais essa análise, desejou-se conhecer as formas de vida das crianças. Nesse sentido, o quadro que se apresenta hoje é de um diálogo entre a pedagogia e os estudos sociais da infância, que abrange e entrelaça teorias dos campos da sociologia, história, antropologia, filosofia, geografia, economia, psicologia e política. Sendo assim, pergunta-se: quais contribuições os estudos sociais da infância deram e podem dar às professoras e aos professores? Como a pedagogia e o espaço escolar acolhem essas novas vertentes de conhecimentos e práticas fundamentadas nos estudos sociais da infância?

Os estudos sociais da infância ganharam visibilidade a partir da década de 1980, sobretudo nos países anglo-saxões e de língua francesa, quando investigadores de diferentes campos das ciências humanas passaram a questionar a posição, a ação e a função das crianças e da infância na sociedade e inclusive nas ciências, pois, em geral, elas ficavam à margem nas pesquisas, eram vistas como uma questão menor e protelava-se o reconhecimento de sua entrada na sociedade – como se houvesse este momento. A base de análise destas pesquisas eram as ações e atuações de instituições e adultos na vida das crianças, desconsiderando o que

elas faziam e como atuavam no campo social. Olhava-se apenas por uma perspectiva e desconsideravam-se outras possibilidades em razão de reconhecer a infância e as crianças mais por suas faltas, pelo que ainda não eram, do que por suas virtudes e capacidades. Os estudos sociais da infância, embora não se tratem de um campo coeso, já que abarcam diferentes disciplinas e abordagens teóricas, partem de alguns pressupostos comuns, entre os quais, a ideia de que crianças merecem ser estudadas por si mesmas, sem que o estudo necessariamente faça referência ao seu futuro, como adultas, ou a instituições, como escola e família; a concepção de criança como membros ativos da sociedade, com participação na construção da história e da cultura; a visão de infância como construção social, variável de uma cultura para outra, e como categoria estrutural subordinada da sociedade, posto que idade (ou geração) passa a ser vista como eixos de dominação das sociedades contemporâneas, ao lado de outros, como classe social, raça, etnia e gênero.

A Pedagogia, por sua vez, como lembra Campos (2012), ocupa outra posição nesse conjunto de disciplinas, pelo fato de ser uma ciência aplicada, que se fundamenta em teorias e estudos originados em outros campos, mas elabora sínteses próprias orientadas para a intervenção e a prática. Nesse movimento, ao mesmo tempo em que as teorias sustentam as práticas pedagógicas, experiências educativas colocam em questão as sínteses desenvolvidas pela pedagogia a partir de diferentes ciências.

Entende-se que a relação entre os estudos sociais da infância e a pedagogia abarca um conhecimento que exige de professoras e professores conhecer antes de tudo a infância e as crianças. Visto

que são estudos que têm uma relação muito próxima com a educação e a formação do pedagogo, porque colocam em debate tanto a universalidade quanto a diversidade de crianças e da infância. Isso significa considerar uma abrangência que vai desde a educação infantil ao ensino médio, da criança bem pequena ao adolescente, da infância aos vínculos com as demais gerações, enfim, considerar como as crianças atuam, interatuam, pensam, (re)produzem e difundem seus espaços e tempos, compreendendo nisto seus direitos e deveres, e significa considerar também como a infância, enquanto categoria geracional, é percebida e legitimada na ordem social vigente.

Apesar de historicamente a pedagogia ter, por ofício, convivido cotidianamente com crianças, até pouco tempo ela não tinha a infância como foco de interesse ou referência direta. Nas palavras de Campos (2012, p. 13), “[...] a criança, o adolescente, o jovem estavam escondidos na figura do aluno passivo, receptor de conhecimento e valores, que era entendido principalmente enquanto projeto de futuro adulto”.

Desta forma, neste texto pretende-se tratar da especificidade dos estudos sociais da infância e da pedagogia, considerando a formação de professores, que, em sua maioria, trabalham ou trabalharão com crianças e/ou adolescentes atuantes e participantes na sociedade. Esta análise envolve a compreensão da educação como um processo triplo entre humanização, socialização e subjetivação. Processo que leva a refletir sobre as práticas pedagógicas construídas a partir de concepções de criança, infância e educação, muitas das quais circundam e são questionadas no espaço educacional em razão de mudanças sociais. Este debate envolve tanto as relações entre gerações – sobretudo entre crianças

e adultos – quanto às culturas das crianças e suas formas de socialização, isto é, entendimentos culturais, práticas e ideias que referendam novos paradigmas na educação, especialmente na educação infantil. De fato, são análises que levam a compreender as rupturas com concepções tradicionais de infância, crianças e socialização. Portanto, são outros paradigmas propostos pelos estudos sociais da infância que repercutem especialmente na educação das crianças, dentro ou fora da escola.

Educação e infância: novos e velhos paradigmas

De acordo com a tradição durkheimiana (1978), a educação é a socialização das crianças que, enquanto seres individuais, precisam constituir-se em seres sociais. Todavia, o fenômeno da educação não é próprio das crianças – embora sejam elas as principais envolvidas –, visto que este fato social coloca as pessoas em contato com o patrimônio histórico-cultural construído por uma determinada sociedade. É pela educação que as pessoas se apropriam de práticas e pensamentos acerca de um agir, pensar, estar em e participar de uma coletividade. Ademais, a educação, enquanto fenômeno social, tem uma força imperativa e coercitiva, assume uma forma, tem um sentido e um conteúdo, ainda que seja intangível e que não se possa observá-lo diretamente, pois é mais pelo efeito que produz que pode ser conhecida e observada (Pais, 1996).

Ao se estudar a maneira pela qual a educação se formou, se desenvolveu e tem sido produzida, percebe-se uma relação intrínseca entre indivíduos e instituições. Em outras palavras, a educação depende da articulação da sociedade dos indivíduos com suas instituições, como, por exemplo, com a religião, a organização

política, as ciências, a economia, a cultura, entre outras (Durkheim, 1978).

Da mesma forma, a infância é um fenômeno social, que tem as crianças como representantes – até sua saída para outra geração, mas com a entrada de outras crianças a cada novo nascimento –, e se constitui por práticas e ideias construídas, difundidas e reproduzidas pelas pessoas que vivem em e na sociedade – entre elas as crianças –, as quais dão forma, sentido, função, conteúdo e posição à infância. Portanto, queiram ou não, as crianças quando nascem são inseridas e passam a participar e atuar na geração da infância.

Ambos os fenômenos, educação e infância, constituem-se por processos de humanização, socialização e subjetivação, ou seja, o que está em jogo é a indissociabilidade entre o ser social e o ser individual. Como bem analisa Elias (1994), não há dúvida que cada ser humano aprende a partir de um todo social complexo e já definido, mas isso não significa que ele seja menos importante do que a sociedade, visto que tem disposições próprias, como sentimentos e desejos. Coloca-se, assim, em questão a concepção de socialização proposta pela corrente estrutural-funcionalista, de Durkheim e Parsons, que concebe a educação como um processo vertical de assimilação dos indivíduos aos grupos sociais, retirando da criança sua condição de ator social, ativo em seu processo de desenvolvimento, bem como na construção de cultura, história e práticas sociais. Nesse sentido, a invisibilidade histórica das crianças nas ciências e na sociedade passa a ser compreendida à luz da institucionalização de estruturas particulares de poder, que acabam por privilegiar a competência (e a ação) de certos atores, em detrimento de outros (Moran-Ellis, 2010).

Desta forma, está claro que os fenômenos sociais envolvem a todos os indivíduos que tanto podem aceitar suas determinações e prescrições – enquanto força imperativa e coercitiva – como podem questioná-los e colocar em debate e embate práticas e concepções. O fenômeno social gera, portanto, um movimento processual constante e difuso, pois o que está em jogo é a sociedade dos indivíduos, e suas relações que

[...] se fazem e desfazem, se constroem, se destroem, se reconstroem, são e deixam de ser, podem se refazer ou não, se rearticular ou não. As relações nunca são sólidas e petrificadas; a cada instante ou elas se atualizam, ou se esgarçam, ou se fortificam, ou se mantêm, ou se enfraquecem. Mas, como quer que seja, há a cada instante algo vivo, em processo. (Waizbort, 2001, p. 92)

São incontáveis os processos que configuram uma teia de interdependências entre crianças, jovens, adultos e velhos. Portanto, a socialização passa a ser entendida como processo de socializar-se, ou seja, de indivíduos que se fazem e refazem a partir, por um lado, de uma pluralidade de disposições e de competências e, por outro lado, de uma variedade de contextos sociais (Vincent, 2004; Lahire, 2006).

Pais e professores têm cada vez menos controle sobre os aspectos que incidem nos processos de socialização de crianças, já que as sociedades são hoje mais plurais e as fronteiras entre os países estão cada vez mais permeáveis no que tange ao fluxo de pessoas, informações, valores e produtos (Prout, 2010). Nesse contexto de crescente complexidade dos processos de socialização, crianças buscam dar sentido e colocam em confronto perspectivas de família, escola, mídia e de seus pares.

Os estudos sociais da infância reforçam, assim, o chamado à pedagogia para que reveja criticamente o seu papel na tarefa de

formar o sujeito sociocultural. Tarefa que, conforme afirma Arroyo (2009, p. 123), “[...] a pedagogia secundarizou ao entender-se apenas como ensino e transmissão de informações”.

Para além de sublinhar a constituição das crianças como atores socioculturais, os estudos sociais da infância, valendo-se de contribuições dos campos da história e da antropologia, chamam a atenção também para a construção social da própria infância, rompendo com as noções de naturalização e universalidade, características da visão historicamente dominante sobre o tema. Evidencia-se que as “[...] imagens e verdades da infância com que a pedagogia se construiu também são construções históricas” (Arroyo, 2009, p. 121) e que ideias tão frequentemente associadas à infância como incompetência, vulnerabilidade e imaturidade são rejeitadas, ou ao menos relativizadas, quando outras “infâncias” são olhadas mais de perto. Sobressaem-se, por exemplo, em pesquisas realizadas em contextos indígenas, o reconhecimento das crianças como atores sociais competentes, tendo em vista o papel que exercem na mediação de “diferentes mundos”, como os de indígenas e não indígenas, ou os seus próprios e o mundo espiritual (Szulc; Cohn, 2012).

Outra imagem recorrente em estudos que fundamentaram a pedagogia é a da criança tida quase que exclusivamente como “vir a ser”:

[...] as ciências da psicologia do desenvolvimento e socialização enfocaram as crianças como peculiares, vulneráveis e requerendo ser moldadas, controladas e orientadas rumo a uma fase adulta desejável. No contexto do pensamento dominante, [...] a criança foi posicionada basicamente como em processo de “vir a ser humano” em vez de como um “ser humano”. (Lee, 2010, p. 45-46)

Daí, o pouco interesse que ao longo da história pesquisas e instituições educativas tiveram em relação aos sentidos e significados da vida presente das crianças. No entanto, crianças, assim como adultos, são ao mesmo tempo seres e devires.

Pedagogia e estudos sociais da infância: tão longe e tão perto

Um dos espaços de encontro da infância e da educação é a escola, instância socializadora que trabalha com uma cultura legitimada pela sociedade – de acordo com Bourdieu (1992) –, e na qual as crianças vivenciam e constroem experiências objetivas e subjetivas. Na sociedade contemporânea, a escola se configurou como um espaço *para as* crianças, construído e pensado para a educação da infância. A escola é um ambiente social peculiar, que tem uma cultura própria e é caracterizada por tensões, encontros e adaptações entre crianças e entre elas e os adultos (Cândido, 1969). Ela tem uma cultura própria, uma vez que não trabalha com “a” cultura, mas com algo da cultura, uma ínfima parte da experiência humana acumulada ao longo do tempo, uma cultura decantada, cristalizada e consagrada, uma seleção que tem certo grau de arbitrariedade (Forquin, 1992).

Todavia, na escola também circula uma cultura produzida pelas crianças. Trata-se das produções, significações, reproduções e interações ocorridas entre grupos infantis. Sendo assim, a escola também é um espaço *das* crianças, ou seja, produzido por elas. Sabe-se que a infância se constituiu como uma categoria histórica, social e cultural, distinta das demais gerações, que tem sua própria cultura. Há, portanto, uma educação das crianças pelas próprias crianças, por exemplo, “[...] brincando juntas, formam um meio que

tem sua moral, suas regras de jogo, sua força” (Mauss, 2010, p. 242). Essa ideia poderia ser ampliada considerando que as crianças se socializam, porque elas são atuantes e participantes nos processos socializadores dos quais participam.

De todo modo, é na escola que ambas as culturas – educativa e das crianças – estão interligadas e questionam o campo da pedagogia, visto que este campo busca compreender a relação entre crianças, docentes, saberes e contextos. Assim, os estudos sociais da infância são um aporte significativo à pedagogia por integrar os enfoques de diferentes disciplinas e buscar compreender os problemas educativos em relação aqueles que participam dos processos escolares. Os estudos sociais da infância vêm ponderando sobre os modos de ser das crianças, a atuação delas na sociedade e nas instituições, a diversidade de infâncias, as relações e dimensões das gerações e a importância de uma articulação interdisciplinar na pesquisa sobre e com crianças. Essas são questões importantes a serem tratadas pela pedagogia, visto que ela tem um trabalho intencional, lida com interesses sociais conflitantes na sociedade e, portanto, precisa recorrer aos aportes teóricos promovidos pelos demais campos de estudos (Libâneo, 2001).

De fato, ainda há uma tradição acerca dos conceitos de infância e crianças que estão presentes no imaginário social, mas esses parecem ser insuficientes como subsídios, para aqueles que trabalham no campo pedagógico e no espaço escolar. Para ilustrar essa situação, na atualidade as crianças passaram a ensinar os adultos acerca dos aparatos tecnológicos e midiáticos, também dominam com certa propriedade ambientes interativos e intertextuais. De todo modo, ainda não foi tudo dito e estudado

sobre a infância e as crianças, e é preciso reconhecer que qualquer discussão estará pautada por um conjunto de significados que servem para racionalizar, manter ou desafiar as relações de poder existentes entre adultos e crianças, e entre eles próprios (Buckingham, 2007). Portanto, é complexa a definição de infância e crianças, das relações entre elas e do papel que o encontro, o convívio e os relacionamentos têm do ponto de vista social e individual. Assim, é necessário conhecer, por exemplo, seus critérios de pertencimento em grupos – os quais são diferentes daqueles da escola, “[...] quase nunca marcados pelas faixas de idade, uma vez que esses critérios são demarcações adultocêntricas” (Barbosa; Delgado; Tomás, 2016, p. 107).

De todo modo, os estudos sociais da infância trouxeram novas perspectivas à pedagogia ao defenderem uma relação mais horizontalizada entre adultos e crianças, e aos modos de se pensar o agir delas, que são importantes e significativos para se propor outras formas de relações e práticas pedagógicas. Deve-se ter em mente que a vida das crianças não se resume à relação família-escola, elas estabelecem relações complexas com diferentes instituições e pessoas, e aprendem para além da escola. Portanto, há modulações nas ações, atuações e nos discursos de crianças e adultos, não se podendo afirmar que apenas eles as socializam, pois elas também se socializam e socializam os adultos, por exemplo, enquanto pais, professores e familiares. É neste sentido que os estudos sociais da infância são um aporte no curso de Pedagogia, uma vez que no processo de formação – inicial e continuada – dos pedagogos é preciso responder às demandas que se colocam hoje e integrar as problemáticas do cotidiano ao

contexto concreto de professoras e professores, bem como das próprias crianças.

Esse campo de conhecimento convoca a pedagogia, que até então não tinha a infância como referência direta (Arroyo, 2009; Campos, 2012), a considerar as crianças, não apenas enquanto alunos, em suas pesquisas e práticas. Nas palavras de Arroyo (2009, p. 120), “[...] estamos em tempos em que o pensamento pedagógico é levado a rever suas verdades, metáforas e autoimagens a partir das experiências da infância”. Rocha (2010) alerta para o fato de que a pedagogia da infância deve ser definida com base em um projeto educacional-pedagógico que exige um conhecimento sobre as crianças e as bases culturais que as definem, exige dar atenção as experiências delas como agentes e receptores de outras instâncias e de outros adultos.

Se a criança não é apenas um vir a ser, mas alguém que é no presente, fica ainda mais evidente a inadequação da organização escolar dirigida exclusivamente ao futuro, exemplificada pela subordinação da educação infantil às etapas seguintes; pelo currículo escolar orientado ao vestibular e ao mercado de trabalho; pelo curtíssimo tempo reservado ao recreio e às brincadeiras; pelas tarefas maçantes que supostamente têm como justificativa formar adultos de sucesso.

Se não há “a criança”, natural e eterna – que algumas correntes da psicologia do desenvolvimento por tanto tempo difundiram (Burman, 1999) –, mas crianças singulares, diversas entre si, com interesses, lógicas culturais e ritmos distintos, então, as políticas do currículo, os regimentos e as avaliações não podem mais trabalhar com um “protótipo único idealizado de infância”, em função do qual se fazem hierarquias e classificações (Arroyo, 2009). A ideia de

normalidade sai de cena: não há norma para a constituição do humano. É possível falar do que é mais ou menos frequente entre as crianças, não “normal” ou “anormal”. O diferente é apenas o menos provável ou o menos comum (Bock, 2001). Tal ideia desafia a instituição escolar a pensar em práticas que incluam a todos.

Ainda que sofram constrangimentos culturais e políticos, as crianças são competentes e participam ativamente da construção da realidade social, suas vozes, portanto, devem ser crescentemente escutadas e seus interesses cada vez mais considerados, na escola e nos demais contextos em que estão presentes.

Cabe também chamar a atenção para o desafio da pedagogia – mas não só dela – em relação ao fato de que, como visto, os processos de socialização envolvem uma teia de interdependências cada vez mais complexa, o que implica superar escolarizadas visões de educação e trazer para o debate a relação das crianças com a mídia, as tecnologias, o espaço urbano ou rural, os seus pares, o trabalho, o consumo, etc.

Considerações finais

Passadas algumas décadas desde a emergência dos estudos sociais da infância enquanto campo de conhecimento que apresenta novos paradigmas para as pesquisas sobre e com crianças, o campo ainda se caracteriza por certa fragmentação, decorrente em parte da variedade de questões exploradas e das múltiplas origens disciplinares dos estudos que o compõe. Em 1997, James e Prout ofereceram uma síntese dos princípios centrais que têm orientado o campo e ela se constituiu em marco na busca pela integração dos seus vários estudos. Tal síntese foi objeto de debate e inclusive de críticas, mas ainda hoje é vista como referência. O último dos seis

paradigmas elencados pelos dois autores faz alusão à dupla hermenêutica das ciências sociais ao afirmar que proclamar um novo paradigma para os estudos da infância é também engajar-se no processo de reconstrução da infância na sociedade. Nessa reconstrução, a pedagogia ocupa papel de relevo dada a sua importância na vida concreta e cotidiana das crianças.

Não são poucos, no entanto, os obstáculos que se apresentam para a construção de uma “pedagogia da infância”, alinhada aos paradigmas aqui apresentados e tendo

[...] como objeto de preocupação a própria criança: seus processos de constituição como seres humanos em diferentes contextos sociais, sua cultura, suas capacidades intelectuais, criativas, estéticas, expressivas e emocionais. (Rocha, 2001, p. 31)

O maior entre esses obstáculos talvez seja o peso crescente de uma visão economicista na educação:

A busca por eficiência e produtividade, baseada em cálculos de retorno futuro dos investimentos em educação, com apoio nos resultados dos sistemas de avaliação externa de aprendizagem, tem trazido consigo o foco na educação infantil, entendida de maneira instrumental: ela é considerada importante para reduzir o futuro fracasso escolar dos alunos, para produzir cidadãos capazes de sobreviver na sociedade capitalista, para garantir um mínimo de coesão social. (Campos, 2012, p. 17)

Nesse contexto, os tempos das crianças e os espaços para a sua participação são facilmente preteridos. De qualquer maneira, se há saída, ou ao menos brechas, para a construção de uma sociedade menos adultocêntrica, capaz de respeitar as suas crianças e de se abrir para as suas perspectivas, nos parece promissor o caminho do diálogo entre pedagogia e estudos sociais da infância.

Referências

- ARROYO, Miguel. A infância interroga a pedagogia (119-140). In: SARMENTO, Manuel; GOUVEIA, Maria Cristina Soares (orgs.). **Estudos da infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis: Vozes, 2009.
- BARBOSA, Maria Carmen; DELGADO, Ana Cristina Coll; TOMÁS, Catarina Almeida. Estudos da infância, da criança: quais campos? quais teorias? quais questões? quais métodos? **Inter-Ação**, Goiânia, v. 41, n. 1, p. 103-122, 2016.
- BOCK, Ana. A psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia (15-35). In: _____; GONÇALVES, Maria das Graças; FURTADO, Odair (orgs.). **A psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. São Paulo: Cortez, 2001.
- BOURDIEU, Pierre. **A reprodução**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.
- BUCKINGHAM, David. **Crescer na era das mídias eletrônicas**. Tradução de Gilka Girardello e Isabel Orofino. São Paulo: Edições Loyola, 2007.
- BURMAN, Erica. **Deconstructing development psychology**. Londres/Nova York: Routledge, 1999.
- CAMPOS, Maria Malta. Infância como construção social: contribuições do campo da Pedagogia. In: VAZ, Alexandre Fernandez; MOMM, Caroline Machado (orgs.). **Educação infantil e sociedade: questões contemporâneas**. Petrópolis: Nova Harmonia, 2012.
- CÂNDIDO, Antônio. A estrutura da escola. In: PEREIRA, Luiz; FORACCHI, Marialice Mencarini. **Educação e sociedade: leituras de sociologia da educação**. 4. edição. São Paulo: Editora Nacional, 1969.
- DURKHEIM, Emile. **Educação e sociologia**. 11. ed. São Paulo: Edições Melhoramento, 1978.
- ELIAS, Norbert. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1994.
- FORQUIN, Jean-Claude. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. **Teoria & Educação**, n. 5, 1992.
- LAHIRE, Bernard. **A cultura dos indivíduos**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

- LEE, Nick. Vozes das crianças, tomada de decisão e mudança. In: MÜLLER, Fernanda (org.). **Infância em perspectiva: políticas, pesquisas e instituições**. São Paulo: Cortez, 2010.
- MAUSS, Marcel. Três observações sobre sociologia da infância. **Pro-posições**, Campinas, v. 21, n. 3, p. 237-244, 2010.
- MORAN-ELLIS Jo. Reflections on the Sociology of Childhood in the UK. **Current Sociology**, v. 58, n. 2, p. 186-205, 2010.
- PAIS, José Machado. Das regras do método, aos métodos desregrados. **Tempo Social – Revista de Sociologia da USP**, São Paulo, v. 8, n. 1, 1996.
- PROUT, Alan. Participação, política e as condições da infância em mudança. In: MÜLLER, Fernanda (org.). **Infância em perspectiva: políticas, pesquisas e instituições**. São Paulo: Cortez, 2010.
- ROCHA, Eloisa Acires Candal. Diretrizes Educacionais-Pedagógicas para a Educação Infantil. In: PREFEITURA MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS. **Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil**. Volume I. Florianópolis: Secretaria Municipal de Educação, 2010.
- _____. A pedagogia e a educação infantil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 16, 2001.
- SIROTA, Régine. A indeterminação das fronteiras da idade. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, n. 1, p. 41-56, 2007.
- SZULC, Andrea; COHN, Clarisse. Anthropology and childhood in South America: Perspective from Brazil and Argentina. **AnthropoChildren**, v. 1, p. 1-17, 2012.
- VINCENT, Guy. **Recherches sur la socialisation démocratique**. Lyon: Press Universitarie de Lyon, 2004.
- WAIZBORT, Leopoldo. Elias e Simmel. In: _____ (org.). **Dôssie Norbert Elias**. São Paulo: Edusp, 2001.

Notas

69. Renata Lopes Costa Prado, doutora em Psicologia Escolar pela Universidade de São Paulo (USP) e pós-doutoranda no Programa Educação e Saúde na Infância e Adolescência da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp). Professora adjunta no curso de Licenciatura em Pedagogia do IEAR. É pesquisadora no Laboratório de Antropologia

Educacional e Vulnerabilidades Infantis (Laevi), da Unifesp, e no Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Sociologia da Infância e Educação Infantil (Gepsi), da USP. E-mail: <renata.lopescp@gmail.com>.

70. Lisandra Ogg Gomes, doutora em Educação pela USP. Professora adjunta na Uerj, da Faculdade de Educação (EDU), do Departamento de Estudos da Infância (Dedi), atuando no Programa de Pós-Graduação em Educação (Proped/ Uerj). Coordena o grupo de estudos e pesquisa Território dos Estudos da Infância. E-mail: <lisandraogg@yahoo.com.br>.

CAPÍTULO 11: EDUCAÇÃO DE SURDOS, INCLUSÃO E DIFERENÇA: O QUE A FORMAÇÃO INICIAL TEM A VER COM ISSO?

*Silvana Matos Uhmman*⁷¹

Introdução

A temática da educação de surdos, inclusão e diferença vêm ocupando lugar de reflexões em muitos espaços. Trata-se da tomada de consciência da importância de discussões sobre o sistema educacional em sua tentativa de incluir a todos que, como processo, jamais estará consolidada, mas precisa qualificar os caminhos que vai se constituindo, sobretudo a partir do reconhecimento da diferença.

Ao longo do tempo, o fator exclusão esteve presente no desenvolvimento de toda civilização. Nisso, é preciso apontar o fracasso escolar massivo, produto de hegemonia de uma ideologia dominante na educação, a qual determinava os que permaneciam e os que deveriam retirar-se. No entanto, se antes a educação era apenas destinada a alguns alunos, hoje sob documentos legais é conquista de todos eles – isto caracteriza a igualdade de acesso nos espaços escolares, o que nem sempre está relacionada a sua qualidade. Ou seja, concedemos a frequência de todos os alunos nos espaços escolares, mas as próprias pesquisas que objetivam entender esta questão apontam que alguns alunos mesmo incluídos, ainda permanecem excluídos.

Esta pode ser considerada uma problemática vivenciada pelos alunos surdos, uma vez que este público-alvo perpassou períodos

de constantes exclusões, não apenas educacionais, mas também sociais. Nos dias de hoje, há movimentos que aproximam os surdos dos espaços educacionais, dentre eles as escolas regulares, numa tentativa de garantir oportunidades iguais de escolarização. Não há como negarmos que avançamos em termos de pensar sobre aqueles que por muito tempo foram desconsiderados dos espaços escolares. No entanto, ainda precisamos problematizar a qualificação do processo de inclusão dos alunos surdos que, para além de garantir matrícula na escola regular, precisa considerá-los a partir de uma diferença e assim contribuir com sua aprendizagem e desenvolvimento.

Nesse intuito, este texto busca problematizar a importância de discussões no ensino superior sobre o processo de inclusão dos alunos surdos, uma vez que nesse espaço as reflexões não cessam, não finalizam, mas possibilitam contribuir com as discussões até aqui realizadas. Trata-se de reconhecer a relevância deste tema junto da formação inicial de professores, numa tentativa de qualificar este processo formativo, uma vez que estes futuros professores poderão atuar frente a este público-alvo em suas práticas escolares.

Sendo assim, este texto está dividido em dois momentos: o *primeiro* busca apresentar a trajetória da educação de surdos a partir da ideia de exclusão e, posteriormente, a aproximação com os processos de inclusão desses sujeitos nos espaços escolares; e o *segundo*, problematizar a vivência de discussões sobre este tema nos espaços de formação inicial do pedagogo. Trata-se de uma abordagem qualitativa que, sob cunho bibliográfico, deseja aproximar a temática da educação de surdos diante da formação inicial de futuros professores.

Trajetória de surdos: considerações sobre exclusão e inclusão

O surdo foi por muito tempo considerado o Outro⁷² da educação: um Outro que deveria ser anulado, através da ideia de anormalidade, aqui caracterizada pela *falta* de audição. Anormalidade pode ser entendida como característica ou condição do que é anormal⁷³ e/ou traz uma irregularidade. A *falta* de audição destoadada das demais pessoas que possuíam audição conduziu os surdos a lugares excluídos e segregados da sociedade por muito tempo.

Em uma história de opressão a contar,

os surdos durante os diversos períodos da história foram colocados à margem do mundo econômico, social, cultural, educacional e político, sendo considerados como deficientes, incapazes e desapropriados de seus direitos e da possibilidade de escolhas. (Meserlian; Vitaliano, 2009, p. 3737)

Na tentativa de uma retomada histórica, percebemos estes entendimentos pelo menos desde o século XII, diante das concepções da Grécia e Roma, em que os surdos não eram considerados humanos, dentre outras razões, pela ausência da audição e da fala.

Esta razão acabou por afastar os surdos de perspectivas educacionais, pois “se acreditava que a audição era o sentido mais importante para o sucesso da escolarização, portanto, baseando-se nisso, os surdos eram impedidos de receberem instruções educacionais” (Honora, 2014, p. 49-50). Aproximando-se da Idade Média e da soberania da Igreja Católica, entendia-se que o homem foi criado “à imagem e semelhança de Deus”, e por este motivo os surdos continuavam não sendo bem aceitos em sociedade,

sobrando-lhes espaços restritos e distantes das demais pessoas ouvintes. Os surdos enfrentavam preconceitos, ora sendo percebidos com piedade e ora por descrédito.

A partir daqui alguns registros importantes podem ser destacados: como beneditino Pedro Ponce de Leon (1510-1584), o primeiro professor monge de surdos, que conseguiu ensinar a linguagem articulada aos surdos, mesmo sendo destinada apenas aos filhos surdos de ricos. Após isso, surgem outros educadores de surdos, que desenvolveram várias metodologias, dentre eles o abade francês Charles Michel de L'Épée (1712-1789) junto da possibilidade de os surdos aprenderem a ler e escrever por meio de uma língua própria, ou seja, por meio de sinais.

Mesmo com o desempenho dos surdos diante de uma língua própria, houveram muitos críticos defendendo o entendimento de uma ineficiência e inexistência de gramática própria na comunicação dos surdos, o que de certa forma se expandiu entre as pessoas. Assim, com o objetivo de discutir a educação de surdos, formou-se o I Congresso de Milão, o qual, em sua maioria ouvinte, declarou que o método oral deveria ser utilizado para o ensino das pessoas surdas, definindo a *normalidade* das palavras superiores aos gestos. Sendo assim,

por esse motivo, os surdos serão sempre uma diversidade, subconjuntos de pontos na superfície de um gráfico que gradua diferenças audiométricas – uma diferença para menos nos valores pontuados pela curva do sino. (Souza; Gallo, 2002, p. 41)

Trata-se de um momento decisivo em que os surdos foram privados de se comunicarem a partir suas línguas próprias e maternas, sendo as aulas a partir daqui apenas pautadas no ensino oral, e os gestos firmemente reprimidos. Havia lugar apenas para as tentativas incessantes e duras da necessidade de emitir sons pela

boca, mesmo sem dimensão ou entendimento desta ação, o que ficou denominado como oralização. Essa filosofia entende o surdo a partir de:

[...] uma deficiência que deve ser minimizada através da estimulação auditiva. Esta estimulação possibilitaria a aprendizagem da língua portuguesa e levaria a criança surda a integrar-se na comunidade ouvinte e desenvolver uma personalidade como a de um ouvinte. Ou seja, o objetivo do Oralismo é fazer uma “reabilitação” da criança surda em direção à “normalidade”, à “não-surdez”. A criança surda deve, então, se submeter a um processo de reabilitação que se inicia com a estimulação auditiva precoce, que consiste em aproveitar os resíduos auditivos que os surdos possuem e capacitá-las a discriminar os sons que ouvem. Através da audição e, também a partir das vibrações corporais e da leitura oro-facial, a criança deve chegar à compreensão da fala dos outros e, finalmente, começar a oralizar. (Lorenzini, 2004, p. 15)

Assim, na “tentativa de impor o meio oral, proibindo a comunicação gestual-visual, o Oralismo diminuiu a sociabilidade do surdo, criando obstáculos para a sua inclusão” (Meserlian; Vitaliano, 2009, p. 3743). Na obra *Os Anormais* de Foucault (2001), o autor ressalta como os discursos de norma atuavam em busca da ordem. Podemos entender a partir disso que se antes os surdos eram engendrados para a reclusão ou o extermínio, agora são destinados à normalização da oralidade. A proibição do uso de sinais de estendeu por aproximadamente cem anos, sendo revista apenas em meados dos anos 1970, quando a metodologia Comunicação Total veio substituir a oralização e conceder, mesmo que não unicamente, o uso de gestos na comunicação. A Comunicação Total, segundo Costa (1994, p. 103):

[...] utiliza a Língua de Sinais, o alfabeto digital, a amplificação sonora, a fonoarticulação, a leitura dos movimentos dos lábios, leitura e escrita, e utiliza todos estes aspectos ao mesmo tempo, ou seja, enfatizando para o ensino, o desenvolvimento da linguagem. Portanto a Comunicação

Total é um procedimento baseado nos múltiplos aspectos das orientações manualista e oralista para o ensino da comunicação ao deficiente auditivo.

Entretanto, mesmo apresentando uma proposta flexível no uso de meios de comunicação oral e gestual, o surdo – entendido como o Outro da educação – não é ainda compreendido em sua diferença. Em uma lógica que parece valorizar os binarismos: saúde/patologia, normal/anormal, ouvinte/surdo, a surdez é entendida como algo que necessita ser curada e, para isso, justificam-se as inúmeras tentativas de regulação, correção, medicalização. Nas palavras de Skliar (2003, p. 29):

O outro já foi suficientemente massacrado. Ignorado. Silenciado. Assimilado. Industrializado. Globalizado. Cibernetizado. Protegido. Envolto. Excluído. Expulso. Incluído. Integrado. E novamente assassinado. Violentado. Obscurecido. Branqueado. Anormalizado. Excessivamente normalizado. E voltou a estar fora e a estar dentro. A viver em uma porta giratória. O outro já foi observado e nomeado o bastante para que possamos ser tão impunes ao mencioná-lo e observá-lo novamente. O outro já foi medido demais para que tornemos a calibrá-lo em um laboratório desapaixonado e sepulcral.

Este laboratório desapaixonado e sepulcral pode ser a sala de aula que, com a temporalidade não deixou mais o surdo de fora, no entanto, ainda não consegue entendê-lo para além de uma deficiência. Tem-se então a “imagem colonial” de um outro – aqui representada através do surdo – quer dizer, “a imagem de um outro maléfico [...] um corpo sem corpo, uma voz que fala sem voz, que diz sem dizer, que foi massacrado e segue sendo culpabilizado por seu próprio massacre” (Skliar, 2003, p. 42).

Trata-se de compreender a necessidade de exclusões a partir da tentativa de manter a mesmice, ou ainda, “uma representação do outro que gira em torno de um eu completo, natural, concêntrico,

onisciente, disseminado, Todo-Poderoso” (Skliar, 2003, p. 42). Essa tentativa impede o que o mesmo autor denomina de “ser-diverso” ou “ser-diferente”, e concede ao surdo o lugar de não perfeito, de não normal, de não ouvinte. A partir disso, cabe aqui o seguinte entendimento:

A educação institucional, a instituição educativa, a escola é uma invenção e um produto do que denominamos de modernidade. As conclusões, já conhecidas, sobre a relação entre modernidade, educação e escola são evidentes: o tempo da modernidade e o tempo da escolarização insistem em ser, como decalques, temporalidades que só desejam a ordem, que teimam em classificar, em produzir mesmices homogêneas, íntegras, sem fissuras, a salvo de toda contaminação do outro; a espacialidade da modernidade e o espaço escolar insistem em ser, como irmãos de sangue, espacialidades que só buscam restringir o outro para longe de seu território, de sua língua, de sua sexualidade, de seu gênero, de sua idade, de sua raça, de sua etnia, de sua geração, etc. (Skliar, 2003, p. 45)

Tais temporalidades e espacialidades descritas pelo autor acima deixam claro uma trajetória marcada por exclusões, descon siderações e desajustes. No entanto, é chagado o momento em que a ideia desse “Outro que é surdo” já não é dado senão como uma perturbação da mesmice, trazendo consigo outras possibilidades que não apenas a necessidade de ser ouvinte. Nesse momento, abrimos horizontes para pensar as disposições legais frente ao direito à diferença/escolarização dos alunos surdos.

A partir dos anos 1990 temos a divulgação de uma nova filosofia educacional chamada Bilinguismo que, dentre outras características,

[...] tem como pressuposto básico que o surdo deve ser Bilíngue, ou seja, deve adquirir como língua materna a língua de sinais, que é considerada a língua natural dos surdos e, como Segunda língua, a língua oficial de seu país [...] os autores ligados ao Bilingüismo percebem o surdo de forma bastante diferente dos autores oralistas e da Comunicação Total. Para os bilingüistas, o surdo não precisa almejar

uma vida semelhante ao ouvinte, podendo assumir sua surdez.
(Goldfeld, 1997, p. 38)

A educação bilíngue nada mais é do que uma tentativa de reconhecimento da surdez enquanto diferença. O fato de não precisar almejar ter uma vida semelhante ao ouvinte e poder assumir sua surdez, é dar espaço para a escolarização de alunos surdos. Há a possibilidade de “ser-diverso”, “ser-diferente”, sem que haja necessidade de tentar – incansavelmente – ser o que não se é.

O bilinguismo não só reconhece a Libras como primeira língua do surdo e o português escrito como segunda, mas concede ao surdo um lugar dentro das escolas que por muito tempo lhe foi negado. Trata-se do acesso ao ensino regular que, por sua vez, deve se organizar a partir de duas línguas, propiciando a inclusão da disciplina de Libras na organização curricular, prever instrutor/intérprete de Libras, formação de professores na perspectiva bilíngue, interação entre surdos e ouvintes, entre outros.

No entanto, desconstruir o entendimento do monolinguismo em prol da homogeneização não é tarefa fácil. Há necessidade de reposicionamento do lugar de falta e normalização, a um lugar de aceitação de diferenças linguísticas e culturais dos surdos – consequência de lutas políticas que contestam o que por muito tempo foi posto como norma. Nesse enredo, alguns marcos legais são importantes diante da comunidade surda que, dentre outras características, busca afastar-se da compreensão de uma deficiência sensorial,⁷⁴ mas dar espaço para a enunciação da diferença surda. São elas: a Lei 10.436/02, mais conhecida como Lei da Libras, a reconhecendo como segunda língua oficial do Brasil; e seu Decreto 5.626/05, que vem regulamentar a lei acima e dar outras providências.

Tratam-se de conquistas que qualificam o processo que vai de disposições legais ao direito à escolarização dos alunos com surdez. Contudo, uma pergunta se faz necessária: Em que medida as formulações políticas têm influenciado na educação de surdos? Ou ainda: Tais dispositivos legais estão conduzindo avanços sobre a escolarização dos alunos surdos agora entendidos a partir de uma diferença linguística e cultural? O fato é que os surdos estão nas escolas e precisamos conceder a eles oportunidades qualificadas.

Estes questionamentos podem ser ainda maiores quando a formação dos professores para este público-alvo entra em cena: Será que os professores se sentem qualificados na docência de alunos surdos? A formação inicial desses professores contemplou a temática da educação de surdos? Existem formações continuadas que auxiliem os professores na busca de instrumentos para o ensino e aprendizagem da diferença? Muitas questões e ainda poucas respostas. Daí a necessidade de discussões sobre esta temática no espaço do ensino superior, numa tentativa de qualificar tanto o processo educacional dos surdos através de compreensões e formulações de entendimentos, como qualificar o processo formativo dos professores ainda em formação inicial, já que possivelmente irão atuar frente aos alunos surdos.

Educação de surdos, inclusão e diferença: o que a formação inicial tem a ver com isso?

Se a temática da educação de surdos vem ocupando diferentes lugares de discussões, a formação de professores na perspectiva da inclusão e diferença também. Trata-se de reconhecer o atual movimento de *educação para todos* que, dentro de um contexto educacional geral, busca diminuir as barreiras à aprendizagem de

todos os alunos, independentemente de suas características, sejam elas de ordem física, intelectual e/ou sensorial.

Neste sentido, a formação de professores desempenha um papel importante, à medida que precisa organizar situações de formação que contribuam com experiências e práticas posteriores. É no reconhecimento da pluralidade de alunos nas escolas que a importância dessa formação se intensifica, pois, o professor é um dos elementos principais para que o processo de inclusão em educação realmente ocorra.

O processo de formação pode assim considerar-se uma dinâmica em que vai se constituindo a identidade de uma pessoa. Ou seja, nas vivências acadêmicas de formação inicial é que o professor vai se constituindo, constituindo sua maneira de entender a docência e organizar conhecimentos teórico-práticos. Tais experiências vão constituindo inclusive o entendimento de:

[...] decidir se os *anormais* – divididos nas cada vez mais numerosas categorias que a Modernidade tem incansável e incessantemente inventado: os sindrômicos, deficientes e psicopatas (em todas as suas variadas tipologias), os surdos, os cegos, os aleijados, os rebeldes, os poucos inteligentes, os estranhos, os “outros”, o refugio enfim – podem, ou mesmo devem, ser misturados, nas escolas, com os *normais*. (Veiga-Neto, 2001, p. 23)

Problematizar o entendimento da surdez nunca se fez tão importante. Sob os surdos muitas vezes imperam concepções de deficiência e anormalidade, como o que não se conseguiu ser a partir dos olhares dos ouvintes. É evidente que avançamos em compreensões que buscam contemplar quem por muito tempo já ficou “de fora”, mas será que realmente já consideramos os surdos a partir de uma diferença e, mais do que isso, efetivamos esse

discurso na prática? O ensino superior parece ser um bom espaço para essas discussões.

Com relação às pessoas com surdez, embora a legislação estabeleça mecanismos de acessibilidade, podemos entender que ainda o que se tem alcançado é o mínimo em relação ao necessário. De acordo com Tavares e Carvalho (2010, p. 3-4):

Percebe-se que em nosso país, entre os documentos que compõem o conjunto de leis denominado Políticas Públicas e sua implementação, há um grande fosso. Com as políticas públicas educacionais na área de educação de surdos, não é diferente. Há lei para acessibilidade que garante intérprete de Língua de Sinais/Língua Portuguesa durante as aulas, flexibilidade na correção das provas escritas, materiais de informação aos professores sobre as especificidades do aluno surdo etc. Mas, na prática, o que se percebe, é o aluno surdo mais excluído do que incluído nas salas de aula regulares, enfrentando dificuldades, que, muitas vezes os seus familiares é que tentam minimizar, buscando soluções nem sempre eficientes para ajudá-los. Por outro lado, professores, em sua maioria, sem conhecimento mínimo da Libras e, algumas vezes, subsumido por uma carga horária de trabalho exaustiva, não têm tempo para buscar uma formação continuada na área.

A problemática acima parece ser atual em muitas escolas. No entanto, cabe problematizar esta escola que, através do exame, controla seus alunos não somente no contexto didático-pedagógico, mas sobretudo no aspecto político (Foucault, 2000). Cabe problematizar também a escolarização entendida como uma operação de ordenamento, aproximação-estranhamento, ancorada na díade normal-anormal (Veiga-Neto, 2001). Estas questões põem sob suspense, sobretudo, os movimentos construídos a partir de negociações entre surdos e políticas públicas, ou seja, se por muito tempo houve políticas de ouvintes para surdos, crescem agora as tentativas de políticas surdas para surdos. Não há como negar o território de negociações entre comunidades surdas e comunidades ouvintes, o que segundo Foucault (2005, p. 89-90) e os jogos de

saber – poder: “se exerce a partir de inúmeros pontos e em meio a relações desiguais e móveis”.

No entanto,

[...] os movimentos de resistência da comunidade surda, muito além de uma oposição binária a um poder externo a eles, constituem-se como resistências, no plural, com múltiplas, imprevisíveis possibilidades de construir novos significados. E tal dinâmica, ao nosso ver, constitui o campo fértil do trabalho educativo com as diferenças. (Fleuri, 2006)

Diferenças essas que abrem espaço para qualificar, por exemplo, a proposta de educação bilíngue, a qual busca contemplar o direito linguístico da pessoa surda de ter acesso aos conhecimentos sociais e culturais em uma língua da qual tenha domínio – a língua de sinais – e uma cultura que lhe possibilite entender-se quanto sujeito (Skliar, 1998). Diferenças essas que também abrem espaço para qualificar a formação inicial de professores, influenciando pensar aspectos teóricos, metodológicos e curriculares inerentes à surdez e que precisam ser considerados em uma proposta de ensino a estes alunos (Skliar, 1998).

Junto da ideia de qualificar a formação inicial de professores na perspectiva da educação de surdos, há necessidade de citar o decreto Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 em seu artigo 3º e incisos:

Art. 3º a libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos estados, do distrito federal e dos municípios.

§ 1º Todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial são considerados

cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério.

§ 2º A Libras constituir-se-á em disciplina curricular optativa nos demais cursos de educação superior e na educação profissional, a partir de um ano da publicação deste Decreto. (Brasil, 2005)

As disposições acima se tratam de uma conquista importante, visto que por meio delas a Língua Brasileira de Sinais, já reconhecida pela Lei nº 10.435/02 foi regulamentada nos espaços de ensino superior. A partir do presente Decreto, legitimou-se a inclusão da Libras como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores, a fim de preparar os professores para receber alunos surdos nas classes comuns – o que não quer dizer que o professor regente deverá ministrar suas aulas em Libras, pois seria tecnicamente impossível (Botelho, 2007), visto que, como qualquer outra língua, para fluência há necessidade de mais que um semestre ou até mesmo um ano de curso.

A disciplina de Libras, para além da ideia de ser apenas prática, precisa apresentar e refletir sobre a sua estrutura lexical, sintática e semântica, no sentido de buscar formas do professor explicar um conteúdo de modo mais claro e sucinto, facilitando, por exemplo, o trabalho do tradutor-intérprete, bem como possibilitar uma melhor interação entre professor e aluno. Como assinala Reily (2008, p. 125):

[...] mesmo na escola que conta com um intérprete, com uma sala de recursos, com serviço e apoio de professor de educação especial ou professor itinerante, é de fundamental importância que o aluno sinta que seu professor está se esforçando para se aproximar dele, tentando encontrar maneiras de interagir com ele. O professor também pode intermediar a aceitação do aluno pelos outros alunos, para que ele se sinta parte da classe. Na nossa sociedade, a interação se dá mediada pela linguagem. Não basta uma aproximação física.

Para isso, é importante a sensibilização do professor em formação inicial sobre a temática da educação de surdos, sobretudo na perspectiva da diferença. Strobel (2008, p. 102) reforça:

São raros os professores habilitados para trabalhar com os alunos surdos em sala de aula. Na maioria dos cursos de Pedagogia nas universidades não tinham estas especializações para esta área – somente agora salvo pelo decreto n. 5626, de 22 de dezembro de 2005 que dá obrigatoriedade das aberturas de cursos de Libras nestes cursos, as coisas podem melhorar.

Trata-se de uma aproximação [necessária] entre educação de surdos e formação de professores, a qual possibilita qualificar a formação desses profissionais para atuarem frente a esse público-alvo, entendendo que este aluno não é uma variante do ouvinte, mas pertencente de uma diferença cultural e linguística. A partir disso, o aluno surdo pode ser entendido para além da temática da diversidade (diversidade sempre considerada a partir do normal) e reconhecido como sujeito legítimo de muitas possibilidades. Trata-se do oposto que explica Gesser (2009, p. 292):

A maioria dos cursos universitários que preparam os profissionais para atuar com a surdez têm insistentemente localizado tais indivíduos na narrativa da deficiência, promovendo concepções geralmente simplificadas, construídas a partir de traços negativos como, por exemplo, a falta de língua(gem).

Assim, muitas vezes os surdos podem permanecer nas salas de aula sem serem percebidos, e mesmo quando esta percepção acontece, não são “olhados”. É como se estivessem ali somente para aprender a conviver conosco – ouvintes, normais. O que temos como resultado são surdos adultos que contaram matrículas escolares, muitos sem conseguir terminar o ensino médio. No entanto, mesmo percebendo que esse local não os acolhe em sua diferença, pois “as diferenças dentro de uma cultura devem ser

definidas como diferenças políticas – e não simplesmente como diferenças formais, textuais ou lingüísticas” (Skliar, 1999, p. 23), ainda assim permanecem no espaço escolar. Há uma:

Emergência de novas perspectivas de compreensão das diferenças e das identidades culturais nas práticas educativas. Para além de uma compreensão estereotípica, rígida, hierarquizante, disciplinar, normalizadora da diversidade cultural, emerge um campo híbrido, fluido, polissêmico, ao mesmo tempo trágico e promissor da diferença, que se constitui nos entrelugares e nos entreolhares das enunciações de diferentes sujeitos e identidades socioculturais. (Fleuri, 2006, p. 512)

É justamente nesses entrelugares – na perspectiva de Bhabha (1998) – que o espaço do ensino superior precisa investir: em uma perspectiva que considere zonas de fronteiras através do diálogo como alternativa para reconhecer a diferença dentro da diferença. Múltiplos professores em formação, pensando múltiplos alunos surdos, em múltiplas situações educacionais. E o que a formação inicial tem a ver com isso? Tem a ver que, como área formadora de futuros professores, precisa considerar a educação de surdos como território de diálogos, de conhecimento e aprendizagem.

Investir nesses entrelugares é afastar-se dos binarismos normalidade/anormalidade, ouvinte/surdez, já tão demarcados, e proporcionar um território “fértil” para pensar alternativas de “novas perspectivas de compreensão das diferenças e das identidades culturais nas práticas educativas” (Fleuri, 2006, p. 512). É possibilitar aos futuros professores outras formas de entender os surdos, a surdez, sua cultura e identidade. É constituir um campo qualificado e produtivo para pensar a diferença. É qualificar-se como profissional da educação disposto a fazer *a diferença*.

Referências

- BOTELHO, Paula. **Linguagem e Letramento na educação dos surdos**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
- BRASIL. Decreto Federal nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2005.
- _____. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2002.
- COSTA, Maria da Piedade Resende. Orientações para ensinar o deficiente auditivo a se comunicar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Piracicaba, v. 1, n. 2, p. 53-62, 1994.
- FLEURI, Reinaldo Matias. Políticas da diferença: para além dos estereótipos na prática educacional. **Revista Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 95, p. 495-520, 2006
- FOUCAULT, Michel. **Os Anormais**. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- _____. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramallete. 30. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.
- GESSER, Audrei. Do patológico ao cultural na surdez: para além de um e de outro ou para uma reflexão crítica dos paradigmas. In: QUADROS, Ronice Muller de; STUMPF, Marianne. **Estudos Surdos IV**. Petrópolis: Arara Azul, 2009, p. 278-309.
- GOLDFELD, Marcia. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista**. São Paulo: Plexus, 1997.
- HONORA, Marcia. **Inclusão educacional de alunos com surdez: concepções e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2014.
- LORENZINI, Nydia Mara Pinheiro. **Aquisição de um conceito científico por alunos surdos de classes regulares do Ensino Fundamental**. 2004. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- MESERLIAN, Kátia Tavares; VITALIANO, Célia Regina. Análise sobre a trajetória histórica da educação dos Surdos. In. IX CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 2009, Paraná. *Anais*. Paraná: IX Congresso Nacional de Educação, 2009, v. 1, p. 3736-3750.

- REILY, Lucia. **Escola Inclusiva: linguagem e mediação**. 3. ed. Campinas: Papyrus Editora, 2008.
- SKLIAR, Carlos. A educação e a pergunta pelos Outros: diferença, alteridade, diversidade e os outros “outros”. **Revista Ponto de Vista**, Florianópolis, v. 1, n. 5, p. 37-49, 2003.
- _____. **Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- SOUZA, Regina Maria de; GALLO, Sílvio. Por que matamos o barbeiro? Reflexões preliminares sobre a paradoxal exclusão do outro. **Educação & Sociedade: revista quadrimestral de Ciência da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes)**, Dossiê “Diferenças”, São Paulo, v. 1, n. 79, p. 39-63, 2002.
- STROBEL, Karin L. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: Editora UFSC, 2008.
- TAVARES, Ilda Maria Santos; CARVALHO, Tereza Simone Santos de. Inclusão escolar e a formação de professores para o ensino de libras (Língua Brasileira de Sinais): do texto oficial ao contexto. In: V EPEAL – ENCONTRO EM PESQUISA E EDUCAÇÃO, 2010, Alagoas. *Anais*. Alagoas: V EPEAL., 2010, v. 1, p. 1-15.
- VEIGA NETO, Alfredo. Incluir para saber. Saber para excluir. **Revista Pro-posições: revista quadrimestral**. Faculdade de Educação – Unicamp, São Paulo, v. 12, n. 2-3, p. 22-31, 2001.

Notas

71. Silvana Matos Uhmman, doutoranda e mestra em Educação nas Ciências, área Educação Especial, pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Unijuí). Professora de Libras e Educação Inclusiva no curso de Licenciatura em Pedagogia do Instituto de Educação de Angra dos Reis (IEAR/ UFF). E-mail: <silvana_uhmann@id.uff.br>.

72. Nas palavras de Skliar (2003, p. 41): “o Outro pode ser pensado sempre como exterioridade, como alguma coisa que eu não sou, que nós não somos”.

73. A palavra “anormal” é utilizada tendo como referência Michel Foucault, tal como utilizado por Veiga-Neto (2001) quando se refere aos anormais para designar os sindrômicos, deficientes, monstros e psicopatas (em suas variadas tipologias), os surdos, cegos, os aleijados, rebeldes, os estranhos, GLS, os “outros”.

74. A exemplo cito a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 (mas que vem desde a Constituição de 1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996...) considerando a surdez em uma abordagem de deficiência. Ou seja,

discursos ouvintes alocando os sujeitos surdos à inclusão. Um processo que vai da invisibilidade à deficiência e da deficiência à insatisfação.

CAPÍTULO 12: A SOCIOLOGIA NA PEDAGOGIA: CIÊNCIA, POLÍTICA E ENSINO NAS OBRAS DE DURKHEIM E BOURDIEU

Marcos Marques de Oliveira⁷⁵

Nevaldo Leocádia Bastos Júnior⁷⁶

Introdução

“Os filósofos se limitaram a ‘interpretar’ o mundo de diferentes maneiras; o que importa é ‘transformá-lo’”. De alguma forma, esta síntese professada por Marx e Engels (1999, p. 14), em *A ideologia alemã*, demarca a principal tarefa do pensamento na modernidade. Eles não são os primeiros a insinuar o caráter social e, especialmente, prático do ato de pensar a sociedade que então se desenvolvia. Mas certamente, como não é incomum em suas trajetórias, são os que apontam, com aguda provocação, as características centrais dos desafios intelectuais e políticos do então presente e do porvir contemporâneo.

Não será nossa tarefa vasculhar as implicações da contradição entre pensamento e ação no que se convencionou chamar de “marxismo”. Queremos apenas registrar que a expressão acima, marca do projeto marxiano, nomeado por Antonio Gramsci como a “filosofia da práxis”,⁷⁷ traduz de forma mais que satisfatória as tensões e pretensões presentes na gênese de uma das ciências sociais mais combatidas e combativas surgidas na transição do século XIX para o século XX – a Sociologia (Touraine, 1976) – e que hoje está presente, como disciplina obrigatória, em quase todos os cursos da área de humanas.

Também não será tarefa nossa abordar os conflitos e as articulações entre o materialismo histórico-dialético e a ciência sociológica em gestação. Ou mesmo suas futuras mediações e autoinfluências. Menos ainda apresentar uma análise abrangente da sua gênese. Sobre essas questões, fica a dica do quase romance, já clássico, *As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen*, do franco-brasileiro Michel Lowy (2009), que trata das contribuições do idealismo e o do empirismo, assim como do historicismo e do positivismo, para a construção de um modelo de objetividade próprio das ciências humanas e, quiçá, para a configuração de uma sociologia crítica do conhecimento.

Para o nosso objetivo aqui, de contribuir para o debate sobre a presença da sociologia num curso de formação de educadores⁷⁸, através de uma breve análise sobre as mediações entre filosofia e política na obra de Pierre Bourdieu, um dos mais importantes sociólogos do século passado, não nos furtaremos a apresentar inicialmente, de forma também sucinta, a epopeia durkheimiana de fundação de uma das mais importantes matrizes sociológicas modernas. O que pode ser comprovado, para além de suas profícuas análises sobre fatos sociais relevantes do século XX então nascente (Durkheim, 1973), pelo mérito de ter levado a disciplina ao altar de ciência social reconhecida no meio acadêmico europeu daquele momento (Filloux, 2010).

Dessa história, um novo capítulo da saga iluminista para se configurar a universalidade de uma ciência social de e para todas as sociedades, duas, como veremos, são as lições básicas: a) todo investimento disciplinar, em sua origem, ocorre por um exercício interdisciplinar; b) a constituição epistemológica das disciplinas possui similaridades análogas (Oliveira, 1999).

Durkheim: a sociologia como um “delicado” socialismo

Como salienta um dos principais discípulos de Émile Durkheim, o próprio Pierre Bourdieu, não há produção científica sem arcabouço teórico que, no início do processo de constituição de uma disciplina, não produz o estabelecimento de novas articulações (Bourdieu; Chamboredon; Passeron, 1975). A ciência, aqui, é vista como um fato social determinado, que sofre a interferência na relação entre os conceitos (também entre estes, claro, e a realidade social analisada), admitindo a construção, a desconstrução e a reconstrução de todo e qualquer objeto em foco, já que o objeto não se resume ao que se quer conhecer. Fato que muitas vezes esquecemos, quando adotamos uma perspectiva superficial e exclusivamente ideológica.

Numa perspectiva teórica realmente crítica, que não se limita, portanto, à ideia de “destruição” e/ou “desconstrução” (Anderson, 1985), a produção científica pressupõe um objeto em construção a partir de um conjunto de questões e procedimentos que é, ao mesmo tempo, *inter* e *disciplinar*, reconhecendo-se fronteiras e arbitrariedades.

Tal ato não se confunde com o “recorte temático”, bastante usual nas interdisciplinaridades hodiernamente reivindicadas, a partir de um suposto complexo real. Necessita-se de algo mais: o uso de um método constituído no bojo de uma determinada investigação, com procedimentos também claros e definidos. E, por complemento, a problematização dos embates sobre a questão estudada.

As chamadas “viseiras especiais” da prática disciplinar, não se pode esquecer, é que cria o ato diretor do pensamento. Não num sentido de subserviência. Mas como parâmetro mínimo de confiabilidade da própria pesquisa. E, inclusive, de sua possibilidade

de contestação e/ou relativização. Enfim, para lembrar outra premissa gramsciana, *disciplina é liberdade*. Limite e possibilidade de superação. Fora disso, tudo é apenas caos.

E ensina-nos Bourdieu: com o objeto elegido, desconstruído e reconstruído sob as articulações específicas, chega-se ao momento expositivo entre os pares (Bourdieu; Chamboredon; Passeron, 1975). O que não se confunde com a “reconstrução absoluta da realidade” tal como ela é, mas como contribuição da pesquisa para a iluminação da teoria, na correspondência máxima potencial com os domínios já consagrados pela academia, sobre um determinado aspecto da realidade.

Totalização, para o pensador francês, nosso norte de orientação, é o espaço de significados que o fenômeno estudado consegue articular. Há limites claros, portanto, nessa perspectiva, de tomar o papel da ciência (ou melhor, de toda e qualquer “teoria social”) como “destruidor” ou “reformador” privilegiado de uma determinada dinâmica social. Claro que o discurso científico pode, dependendo de sua legitimidade social (já temos aí um *contrassenso*), produzir efeitos numa determinada realidade societal.

Mas não se deve esquecer-se de que a própria ciência, ou melhor, os discursos científicos não estão imunes às forças dos movimentos presentes na sociedade (Bourdieu, 2004). E o mesmo acontece internamente ao chamado campo científico, quando, especialmente, tem-se o desabrochar de uma nova disciplina, quando há, sempre, um novo exercício interdisciplinar com base em um determinado ponto de vista, que visa criar um objeto específico a partir das relações conceituais entre problemas originais e novos limites de reificação.

Exemplo melhor não há, deste tipo de articulação, do que a própria epopeia de fundação da sociologia durkheimiana, portadora de conteúdos específicos, derivados do debate com a Filosofia Social e com a Psicologia Social de sua época, a partir de um vocabulário “metafórico” inspirado nas Ciências Naturais – assim, como também aconteceu, talvez com influências ainda mais profundas, ainda que timidamente confessadas, com o marxismo (Terray, 1979) e o anarquismo (Kropotkin, 1964).

Ao, portanto, se opor a uma determinada concepção de pensamento social, de marca liberal (na qual o objeto é o processo de evolução ideal da humanidade no tempo, e que comumente chamam de “progresso”), Durkheim parte para uma compreensão sociológica dos fenômenos que deseja estudar, buscando explicações que não passem mais pela ontologia ou pela psicologia do ser individual.

É a própria Sociologia que nasce, por este raciocínio, como hipótese de que não é qualquer ideia que pode ser tratada como “coisa”: a nova unidade de análise que se quer objetiva. Mas somente as ideias que adquirem um caráter de consciência coletiva, e que por isso se tornam fundamentais para a reprodução social, num duplo sentido: conformativo ou transformativo.

Sim, ao contrário de um senso comum supostamente acadêmico, Durkheim, apesar de elencar a importância dos elementos de conservação nos processos de mudança social, não é um reles “reacionário”. De alguma forma, em consonância do que já defendeu o filósofo político francês Raymond Aron (1993), podemos dizer que há um “delicado socialismo” na sociologia de aparência simplesmente objetiva do *pedagogo moral* de Émile Durkheim.

Uma espécie de socialismo que rejeita *tanto* o individualismo possessivo, de todo e qualquer liberalismo supostamente radical, *como* o ideal de planejamento econômico de todo e qualquer socialismo absolutista, que se acredita potente e onipotente, em forma de “Estado” não “burguês”, apenas por querer erradicar uma determinada forma de propriedade.

Entre o individualismo e o estatualismo, Durkheim propõe, através do que podemos denominar de um tipo democrático de “planejamento social” pré-mannheiniano (Mannheim, 1962), o estímulo à criação e ao fortalecimento de instituições intermediárias entre o indivíduo e a sociedade. Inspiração, claro, nas “corporações de ofício” medievais, o que não significa a defesa de sua simples reprodução.

E entre os tipos de instituições intermediárias e/ou mediadoras, destacam-se as instâncias culturais formativas capazes de elaborar e difundir uma determinada “Educação moral pública”, através da escola pública estatal, que consiga minimizar o papel da “herança” individual do modo burguês de viver, ao mesmo tempo com capacidade de garantir uma determinada coesão social, especialmente em nível nacional.

Algo que nos parece ainda mais relevante num mundo hiperfragmentado pela cada vez mais expansiva, inelutável e complexa divisão do trabalho social, cujo efeito perverso e reverso está na configuração das chamadas “cidades-totais” (Oliveira, 2015a), que parece querer limitar o planejamento (nada) social à dimensão privada das elites.

Processo (essa tal divisão) contra o qual – já avisara um determinado Marx na sua recomendação aos “ludistas” – não se luta de forma cega, ainda que se possa pensar na sua ressignificação

para o advento de um mundo mais justo e menos desigual. Ou seja, se tomarmos, hegelianamente, “luta” não com a simples negação do atual *status quo*, mas como a “negação da negação” – a superação dialética da tese pela síntese e não apenas pela antítese, operação na qual “a oposição se converte em contradição”, mas nunca se esquecendo que a própria contradição é contraditória (Giannotti, 2010, p. XI).

Em resumo, pode-se dizer que Durkheim atende ao apelo engels-marxiano sobre a necessidade de uma teoria social que possa servir à intervenção política, ainda que em seu modelo de ciência se estabeleça uma distância metódica e cautelosa sobre a aplicação imediata de seus pretensos conhecimentos, já que estes não esgotam em absoluto a compreensão objetiva da realidade social que se investiga.

Forja-se, isso sim, um tipo de ideologia científica “socialista” muito afim ao que sonhou o mestre Augusto Comte, que pode ser resumida no binômio: organização e moralização. Ou como define o já citado Raymond Aron (1993): um entendimento de socialismo como uma melhor organização da vida coletiva, que teria por objetivo a integração dos indivíduos em instâncias sociais capazes de preencher uma função educativa.⁷⁹

Algo ainda bem interessante aos que se dedicam às questões articuladas entre filosofia, política e educação, especialmente no campo da formação de pedagogos...

Bourdieu: problematizando teoria social e prática política

Menos marxista, não necessariamente menos marxiana, neste sentido, vai se postar a sociologia do discípulo Pierre Bourdieu, se

olharmos com atenção os pressupostos filosóficos e as propostas políticas de que imanaram do seu pensamento. Nos pautaremos aqui nas apreciações de Michael Burawoy (2010) sobre o confronto do sociólogo com alguns “clássicos” do marxismo.

Sem dúvida, Bourdieu é um dos mais importantes cientistas sociais da segunda metade do século XX, especialmente por seus estudos etnográficos, pesquisas empiricamente bem orientadas e por uma exímia reflexão teórica. As características de sua sociologia, inclusive, não deixam de sensibilizar os marxistas materialistas, pela ênfase que põe sobre a permanência do conflito de classes no capitalismo tardio. E, ainda, sobre as dores e as misérias que persistem entre os integrantes dos grupos sociais mais vulneráveis às transformações advindas com o aguçamento do processo de mundialização do capital (Bourdieu, 1997).

Mas a obra de um dos mais importantes sociólogos públicos de sua geração, que alcançou grande repercussão extra-acadêmica com suas críticas ao chamado neoliberalismo, não deixa de apresentar interessantes contradições. Talvez a principal delas, segundo Burawoy, seja a questão da insuficiência da sua problematização sobre a relação entre teoria social e prática política. Elemento mediador, vale lembrar, dessa nossa reflexão sobre os desdobramentos da teoria sociológica em sua possível influência sobre a formação pedagógica moderna no Século XX.

Não há aqui apenas uma questão de distância entre os limites do conhecimento e a possibilidade de intervenção do sociólogo na realidade, tal como vimos em Durkheim. O conflito agora é mais abrupto, talvez irreconciliável. A epígrafe escolhida por Burawoy para iniciar o capítulo em que “Gramsci encontra Bourdieu”, retirada

das meditações pascalianas bourdiesianas, não deixa muitas dúvidas:

Outro efeito da ilusão escolástica consiste em descrever a resistência à dominação na linguagem da consciência – tal como o fazem tanto a tradição marxista como algumas [correntes] teóricas do feminismo que, dando margem aos hábitos de pensamento e de linguagem, esperam que a libertação política provenha do efeito automático da “tomada de consciência” – como resultado da falta de uma teoria disposicional e situacional das práticas, ignorando a extraordinária inércia que resulta da inscrição das estruturas sociais nos corpos individuais. Embora tornar as coisas explícitas possa ajudar, apenas um detalhado processo de desdomesticação, de descondicionamento, envolvendo repetidos exercícios tal como o treinamento dos atletas, pode transformar duravelmente o habitus. (Bourdieu apud Burawoy, 2010, p. 49)

Burawoy destaca que esse alerta do sociólogo francês não advém de nenhum mecanicismo materialista ou de um determinismo economicista. Ao contrário, como Gramsci, Bourdieu elabora uma sofisticada concepção sobre as lutas de classe no capitalismo, com foco nos seus aspectos sociais, simbólicos e culturais.

Ambos, a seu ver, se interessaram por questões ligadas à dominação e à reprodução da dominação, com a preocupação de compreender a ação social dentro da lógica de coações e restrições, para, assim, superarem o que consideravam ser as limitadas oposições entre voluntarismo e determinismo, subjetivismo e objetivismo.

Desse modo, Gramsci e Bourdieu, cada um a sua maneira, tomam como norte de suas inquietações a reflexão sobre o papel do intelectual na política, o lugar destes na reprodução e na transformação das ordens sociais. Mas é a partir daí que surgem interessantes divergências.

Gramsci, como sabido, tinha sua verdade fundamentada na experiência trabalhista italiana do pré-fascismo, da qual irá forjar sua

própria condição de intelectual orgânico (Rapone, 2014). Já Bourdieu não ficou imune à verdade escolástica da academia francesa, contra a qual, inclusive, ele dizia se insurgir.

Neste sentido, pode-se dizer que enquanto Gramsci consegue enxergar algum *bom senso* no *senso comum* ainda que bastante constrangido da classe operária, Bourdieu consegue ver apenas o que ele denomina de *mau senso*. Por contradição, enquanto Bourdieu demonstra grande fé no *bom senso potencial* de um pensar sociológico protegido pelos campos acadêmicos de relativa autonomia, Gramsci mostrou-se bem cético em relação aos intelectuais universitários de sua Itália de então, bem desigual e injusta.

Em Bourdieu, portanto, parecem ser mínimas as chances do dominado ter condições de reconhecer e se reconhecer no emaranhado de dominações simbólicas nas quais está enredado. Já em Gramsci, esta possibilidade é muito mais manifesta e esperada, ainda que o reconhecimento da submissão seja apenas o primeiro passo para uma complexa emancipação que passa pela direção hegemônica dos elementos não conservadores presentes no *senso comum* para um patamar, cada vez maior, de *bom senso*.

Nesse processo, segundo Burawoy, entre em cena o famoso e quase inquestionável “intelectual orgânico” gramsciano, cujo vínculo à determinada classe social o faz ter duas principais atribuições: o combate às mitologias edificadas pelas classes dominantes; e a elaboração de um bom senso a partir do senso comum da classe trabalhadora, com capacidade, oxalá, de alcançar um conhecimento coletivo teórico do mundo.

Numa relação dialógica e íntima com os dominados, o intelectual orgânico não toma a figura, nesta perspectiva, de uma pessoa, mas

sempre de um coletivo, com especial destaque para o papel potencial que possa ser assumido por todo e qualquer “partido político”. Desde que este consiga evitar o vanguardismo e a tendência de submeter o senso comum às suas aspirações imediatas de poder. Grande desafio!

É nesta possível concordância que a discordância de Bourdieu certamente se acentua. Vanguardismo e subserviência ao poder são inerentes à natureza de toda e qualquer organização partidária. Como não há núcleo de bom senso intrínseco à condição da classe trabalhadora, o senso comum é, segundo a apreciação de Burawoy, inescapavelmente “mal” e, em alguns casos, também “mau”. Por que não?

Assim, não há o que elaborar, pois não há transcendência possível. Para Bourdieu, somente a *skholè* universitária teria o privilégio de transcender a lógica da prática em direção a uma lógica da teoria capaz de, apenas virtualmente, se emancipar. O que existe, portanto, é uma “mitologia do intelectual orgânico” relacionado à classe social, dado ao fato, geralmente sublimado, de que os intelectuais, querendo ou não (mais quase sempre *desejando*), compõem uma fração dominada da classe dominante, mais tendentes a intensificar suas lutas dentro dessa classe do que disposta a unir forças com a classe operária.

O que se tem, enfim, é uma identificação ilusória, quando não mistificadora.

Não é nem questão de verdade nem de falsidade a insuportável representação do mundo da classe trabalhadora que os intelectuais produzem quando, ao se colocarem na pele do trabalhador sem terem, porém, o habitus do trabalhador, eles apreendem as condições da classe trabalhadora através de esquemas de percepção e de apreciação que não são aqueles que os próprios membros dessa classe mobilizam na apreensão do mundo social. Essa é a verdadeira experiência que o

intelectual pode obter do mundo dos trabalhadores ao se colocar provisoriamente e deliberadamente nas condições dessa classe. E isso se torna mais e mais provável, porque, conforme vem ocorrendo, um crescente número de pessoas está sendo lançado na classe trabalhadora sem ter seu habitus que é o produto dos condicionamentos “normalmente” impostos àqueles que estão submetidos a tais condições. O populismo não é outra coisa senão o etnocentrismo de ponta-cabeça. (Bourdieu apud Burawoy, 2010, p. 61)

Há, para o sociólogo em foco, um abismo dialógico inevitável que, por mais sincero e sensível, pode não passar de um “despotismo esclarecido”. Há, em Bourdieu, pelo menos nessa versão que nos apresenta Burawoy, uma premissa sociológica que funciona como uma “lei de ferro da oligarquia intelectual”, na linha dos teóricos das elites (Grynspan, 1999), que não deixa imune às pretensões salvacionistas sindicais e também partidárias – quiçá pedagógicas.

Algo, vale lembrar, não totalmente negado por Gramsci. Porém, no filósofo e filólogo italiano, a desconfiança maior recai sobre os intelectuais ditos *tradicionais*, cuja função é de mera reprodução do sistema. Aqui, o suposto interesse universal esbarra na falta de autonomia da universidade em relação às classes dominantes. Enquanto que o intelectual orgânico do proletariado, justamente pela sua relação íntima e dialógica com essa classe, acaba por contribuir para um processo de emancipação e de tradutibilidade⁸⁰ que não é só o seu, mas de todo agrupamento social vinculado às diversas classes exploradas.

Esse processo, claro, não é nem imediato, absoluto, linear e pacífico. A luta pela chamada nova hegemonia da classe trabalhadora obedece a uma lógica de expansão que não prescinde de um olhar arguto sobre os diversos estágios econômicos, corporativos, éticos e políticos, articulando-se, portanto, com a

historicidade de cada espaço social analisado. Nada, óbvio, está garantido. Mas, certamente, o pessimismo gramsciano não se confunde com o ceticismo de Bourdieu. Eles lidam, como assevera Burawoy, com um problema semelhante: a durabilidade e a inexorabilidade da dominação. Mas divergem no tipo de abordagem. A hegemonia de Gramsci se fundamenta, ainda que não exclusivamente, no consentimento. Já a dominação simbólica bourdieusiana se fundamenta, substantivamente, no desconhecimento.

No primeiro, portanto, existe espaço para pensar a sociedade de classes, em suas diversas historicidades, como uma arena de lutas. No segundo, o campo do poder não abre muitas brechas para a ausência de algum tipo de dominação que não seja corporativa. Nos dois, a transformação social é sempre fruto da luta. Mas em Gramsci existe a possibilidade de um possível equilíbrio de forças que pode resultar numa virada do jogo. Já com Bourdieu é difícil se imaginar algo a mais do que a produção de uma disfunção sistêmica, sem a capacidade de criação de uma nova síntese.

A contradição, afirma Burawoy, (2010) é que as atividades políticas tardias de Bourdieu, de grande efeito pedagógico massivo, na luta contra os efeitos perversos do neoliberalismo, parecem desdizer suas impressões sobre os limites de atuação do intelectual que se quer, ao menos, mais orgânico. Gesto de desespero? Ou uma tentativa de sondar os limites de sua escolástica sociológica na contribuição de, pelo menos, um debate público melhor informado?

Concluindo, por educação...

Os testes para estas hipóteses talvez mereçam um debruçar mais arguto sobre a extensa e complexa obra de Pierre Bourdieu. E

o mesmo pode-se dizer em relação à visão um tanto binária que Burawoy tem sobre os intelectuais tradicionais e orgânicos em Gramsci.⁸¹

No entanto, não deixemos de perceber que a quase caricatura que Burawoy faz da obra de Bourdieu é bastante similar ao tipo de apropriação que a sua obra teve no Brasil no campo educacional, como nos sugere os estudos de Afrânio Catani, Denice Catani e Gilson Pereira (2001). Segundo estes especialistas, a maior parte das pesquisas sobre Bourdieu no país são de apropriações incidentais (67% dos artigos consultados) que não passam de referências rápidas, com notas nada substantivas, e sem relação qualitativa com a argumentação desenvolvida.⁸²

Outra grande parte (18% dos artigos) se limita a apropriações conceituais tópicas, que são utilizações de citações e conceitos para reforçar argumentos ou resultados obtidos e desenvolvidos num quadro terminológico que não é o do autor. Mais raras (15% dos artigos), portanto, são as apropriações do modo de trabalho do sociólogo francês, nas quais se acionam os utensílios teóricos desenvolvidos por Bourdieu em realidades empíricas precisas, com referências mais extensas e intensivas das principais obras.

Entre os efeitos perversos dessa apropriação apressada e superficial, ficou especialmente certo enclausurar de seu olhar sociológico na dicotomia “reprodução” versus “transformação”, empobrecendo sua influência e, pior, incensando um debate improfícuo sobre uma suposta ineficácia da escola pública para o aprofundamento da democracia numa sociedade periférica como a nossa, que se quer alcançou a universalização qualitativa dos níveis fundamentais de ensino.

Ou seja, a importante crítica de Bourdieu⁸³ sobre os limites de autonomia de um sistema de ensino universal e com determinada qualidade na França serviu para o apelo foucaultiano (não necessariamente de Foucault) de destruição simbólica da instituição escolar, como se esse fosse unicamente um espaço de opressão e conformação social ao modo de produção vigente. E não, como defendia, por exemplo, Antonio Gramsci, o alcance de um direito social básico aos bens humanitários produzidos pelo trabalho coletivo ainda que sob uma sociedade em que esses resultados são apropriados individualmente por poucos.

O próprio Bourdieu (2002, p. 14), em um momento de reflexão sobre sua herança, afirmou: “Será que mudei? Não. Continuo a pensar que o sistema de ensino contribui para conservar. Insisto sobre o contribui, o que é muito importante aqui. Não digo conserva, reproduz; digo contribui para conservar”.

O estudo da violência simbólica, mal aplicado, acabou por, simbolicamente, violentar parte das esperanças que poderiam ser depositadas no instrumento democrático da universalização do ensino, numa sociedade como a nossa, repetimos, que não pode prescindir desse processo – como nos sugere, inclusive, as várias formas de educação “alternativas” que, sejam “não formais”, “informais” e “populares”, denotam a crescente relevância que os mais diferentes tipos de famílias, das mais diversas classes, vêm dando ao desenvolvimento do capital humano e social.

Como explicam os pesquisadores citados (Catani et al. 2001), o problema proposto por Bourdieu é outro. Ele objetiva mostrar como se dá a forte adesão *dóxica* dos agentes sociais à ordem estabelecida e como o sistema de ensino, sobretudo a partir das formas de classificação escolarmente sancionadas e reproduzidas,

está implicado nesta adesão pré-reflexiva, incorporada como uma segunda natureza. Claro que uma das principais lições bourdieusianas é a demonstração que a ampliação quantitativa do acesso à escolarização não é garantia real de uma democratização efetiva das trajetórias profissionais, já que as chaves-mestres da seleção social ganham novas amplitudes e contornos (Nogueira; Nogueira, 2006).

Mas uma leitura mais atenta desta obra destitui de sentido epistemológico, filosófico e científico toda e qualquer discussão supostamente política sobre “reprodução” versus “resistência”. Embora isso possa fazer algum *sentido* num campo educacional, como no caso brasileiro, em que vige a supremacia de uma perspectiva de superação que enfoca quase que exclusivamente a militância e a politização, geralmente esquecendo ou relegando a segundo plano outro importante pilar para a fomentação de uma pedagogia socialista (no sentido de busca de transformação societal), que é o da competência técnica.

Como nos lembra, inclusive, os princípios e as premissas do pensamento educacional de militantes socialistas do porte de um Gramsci (Oliveira, 2013) ou de um Florestan Fernandes (Oliveira, 2010). Função, enfim, que, por si, justificaria – sem desconsiderar outras contribuições de caráter teórico e metodológico – a importante presença da sociologia na formação de pedagogos e licenciados em geral.

Referências

- ANDERSON, Perry. **A crise da crise do marxismo**: introdução a um debate contemporâneo. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- ARON, Raymond. **As etapas do pensamento sociológico**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

- BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.
- _____. **Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico**. São Paulo: Editora Unesp, 2004.
- _____. **Pierre Bourdieu entrevistado por Maria Andréa Loyola**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2002.
- _____. (coord.). **A miséria do mundo**. Petrópolis: Vozes, 1997.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.
- BOURDIEU, Pierre; CHAMBOREDON, Jean-Claude; PASSERON, Jean-Claude. **El ofício de sociólogo**. Pressupostos epistemológicos. 17. ed. Madrid: Siglo Vientiuno, 1975.
- BURAWOY, Michael. **O marxismo encontra Bourdieu**. Campinas: Editora da Unicamp, 2010.
- CATANI, Alfredo Mendes; CATANI, Denice Bárbara; PEREIRA, Gilson. As apropriações da obra de Pierre Bourdieu no campo educacional brasileiro, através de periódicos da área. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 17, 2001.
- DURKHEIM, Émile. **As regras do método sociológico**. São Paulo: Abril Cultural, 1973, p. 373-463. (Os pensadores, 33).
- FILLOUX, Jean-Claude. **Émile Durkheim**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. (Coleção Educadores).
- FRIDMAN, Luiz Carlos (org.). **Socialismo: Émile Durkheim, Max Weber**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1993.
- GIANNOTTI, José Arthur. **Certa herança marxista**. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2010.
- GRYNSPAN, Mario. **Ciência, política e trajetórias sociais: uma sociologia histórica da teoria das elites**. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 1999.
- KROPÓTKINE, Peter. **Humanismo libertário e ciência moderna**. Rio de Janeiro: Cooperativa Editora Mundo Livre, 1964.
- LACORTE, Rocco; SILVA, Percival; FRANÇA, Maria Julia; LEITÃO, Sônia. Sobre a “Tradutibilidade” de Gramsci e algumas transformações sociais na Itália e no Brasil. **Revista Virtual**

- En_Fil**, ano 1, n. 2, 2013. Disponível em: <<http://bit.ly/2UDvu4c>>. Acesso em: 01 jun. 2015.
- LOWY, Michel. **As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- MANNHEIM, Karl. **O Homem e a sociedade**: estudos sobre a estrutura social moderna. Rio de Janeiro: Zahar, 1962.
- MARX, Karl; ENGELS, Friederich. **A ideologia alemã**. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.
- NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Claudio Martins. **Bourdieu e a educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- OLIVEIRA, Marcos Marques de. **Cidades-Totais**: o (nada) sublime espaço pós-moderno. Aparecida: Ideias&Letras, 2015a.
- _____. Filosofia, política e educação na obra sociológica de Pierre Bourdieu. **Revista Virtual En_Fil**, v. 3, p. 1, 2015b. Disponível em: <<http://bit.ly/2ZaBC2p>>. Acesso em: 15 abr. 2019.
- _____. Jovens rurais em movimentos de Alternância: aproximações gramscianas. (p. 163-177). In: SEMERARO, Giovanni; et al. (orgs.). **Gramsci e os movimentos populares**. 2. ed. Niterói: Eduff, 2013.
- _____. **Florestan Fernandes**. Brasília/Recife: MEC, FNDE/Fundação Joaquim Nabuco, Massangana, 2010. (Coleção Educadores).
- _____. A interdisciplinaridade e suas (im)pertinências. **Antropolítica**, Niterói: Eduff, v. 6, p. 97-108, 1999.
- RAPONE, Leonardo. **O jovem Gramsci**: cinco anos que parecem séculos (1914-1919). Rio de Janeiro: Contraponto; Brasília: Fundação Astrojildo Pereira, 2014.
- SEMERARO, Giovanni. Filosofia da práxis e (neo)pragmatismo. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 29, p. 28-40, 2005.
- TERRAY, Emmanuel. **O marxismo diante das sociedades primitivas**: dois estudos. Rio de Janeiro: Graal, 1979.
- TOURAINE, Alain. **Em defesa da sociologia**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

Notas

75. Marcos Marques de Oliveira, doutor em Educação Brasileira e mestre em Ciência Política pela UFF. Professor associado no curso de Licenciatura em Pedagogia do IEAR. Vice-coordenador e membro permanente no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação (FE/UFF). Jornalista e cientista social. E-mail: <marcos_marques@id.uff.br>.

76. Nevaldo Leocádia Bastos Júnior, pedagogo formado pelo IEAR. Mestrando em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFF. E-mail: <nevaldojunior@id.uff.br>.

77. Segundo Semeraro (2005, p. 29-30), quando falamos em “filosofia da práxis” estamos nos referindo “ao pensamento mais peculiar engendrado pelo marxismo. Gramsci deixa claro que os ‘fundadores da filosofia da práxis’ são Marx, Engels e Lênin [...] e, em continuidade com o pensamento por eles inaugurado, procura, principalmente nos Q10 e 11 [Cadernos do Cárcere], aprofundar e conferir novos desdobramentos à filosofia marxista. Como se sabe, a locução ‘filosofia da práxis’ nos Cadernos do cárcere vai gradativamente substituindo a expressão ‘materialismo histórico’, ainda utilizada para designar o marxismo nas três séries de ‘Anotações de filosofia’ [...]. Com isso, Gramsci procura não apenas se subtrair à censura carcerária, mas, principalmente, visa a contribuir para a consolidação e atualização da nova concepção de mundo, uma tarefa na verdade percebida por Labriola [...], que já havia afirmado que ‘a filosofia da práxis é o coração do materialismo histórico’”.

78. No caso, o curso de Pedagogia do Instituto de Educação de Angra dos Reis (IEAR/UFF). Uma versão adaptada deste texto, dedicado ao trabalho na disciplina Tópicos Especiais em Filosofia, Estética e Sociedade, oferecida no segundo semestre de 2014 a mestrandos e doutorandos do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFF, pode ser encontrada em Oliveira (2015b).

79. Mais sobre a questão do socialismo em Durkheim, conferir Fridman (1993).

80. Sobre o conceito de tradutibilidade em Gramsci, conferir Lacorte, Silva, França e Leitão (2013).

81. Gostamos muito, nesse sentido, do alerta que faz Paolo Nosella sobre a leitura apressada sobre a obra de Gramsci no Brasil dos anos 1980, quando muitos foram levados ao equívoco de considerar que haveria na proposta do pensador italiano uma distinção moral qualitativa entre intelectuais “orgânicos” e “tradicionais”. De acordo com a sua interpretação, que utilizamos nos nossos estudos sobre a juventude rural brasileira, a identificação dos primeiros como genuinamente “progressistas” e dos segundos como absolutamente “conservadores” não dá conta da complexa articulação entre pensamento e ação numa sociedade com alta divisão do trabalho (Oliveira, 2013).

82. O exame das especificidades brasileiras da leitura de Bourdieu foi realizado pelos pesquisadores em periódicos, teses, dissertações e livros, além de trabalhos apresentados em congressos, no movimento editorial do campo e na bibliografia de cursos universitários. O recorte temporal vai de 1971 a 2000 (Catani et al., 2001).

83. Conferir, por exemplo, Bourdieu e Passeron (2009) e Bourdieu (2008).

CAPÍTULO 13: PEDAGOGIA E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: LUTANDO CONTRA A MESMICE NO CURRÍCULO E NO DISCURSO PEDAGÓGICO

*William de Goes Ribeiro*⁸⁴

Introdução

O campo educacional no Brasil vive atualmente momentos de grande incerteza gerados, em grande parte, por mudanças políticas abruptas no cenário nacional, as quais sugerem rupturas, desacordos, entraves, suspeitas. Uma das maiores instituições de ensino público do país, a Universidade Estadual do Rio de Janeiro, hoje luta arduamente pela sobrevivência. Escolas públicas seguem com baixos investimentos, a despeito das mobilizações em busca de melhorias e dos exemplos de países que centralizam a educação como prioridade. É em meio a tais elementos conturbados que grandes reformas são anunciadas, sobretudo, enfocando o currículo com um discurso salvacionista de “garantia de direitos de aprendizagem”, sugerindo mudanças que vão reverberar em vários âmbitos, tais como a formação dos professores, livros, materiais didáticos e avaliação.

Nesse contexto, o que venho argumentando em diálogo com estudiosos do campo do currículo, incluindo o Grupo de Trabalho (GT 12) de Currículo da Associação Nacional de Pesquisadores em Educação (ANPEd), a International Association for the Advancement of Curricular Studies (IAACS) e a Associação Brasileira de Currículo (ABdC), não visa simplesmente à manutenção de uma posição contrária à Base Nacional Curricular Comum (BNCC), mas à

desconstrução das bases que sustentam a suposta ideia de universalidade da referida proposição. Entendo que, destarte, a política visa tornar obscuro o jogo das diferenças na medida em que naturaliza a ideia de que a instituição escolar está agora diante de um projeto democrático e da necessidade de “implementar” o currículo, o que produz, a meu ver, um discurso de responsabilização dos docentes através do discurso da “necessidade de garantia de aprendizagem” dos alunos.⁸⁵

Ora, me parece óbvio que não há como simplesmente frear um movimento que nos últimos anos vem advogando em defesa de mais objetividade e de maior clareza nos currículos. O discurso da centralização curricular nacional não irá simplesmente sucumbir. Todavia, seus efeitos demandam estudos, dentre eles a questão do controle da diferença (ANPEd, 2016). É curioso que municípios como os de Angra dos Reis já tem mobilizado docentes a estudarem a BNCC, antes mesmo da aprovação da terceira versão no Conselho Nacional de Educação – CNE,⁸⁶ o que explicita o poder regulatório da referida política.

Pesquisas e seminários têm sido impulsionados no Brasil com o apoio de instituições como a Fundação Lemann⁸⁷ que já se preparam para dar continuidade à expansão dos negócios, vendo a educação como uma fábrica de talentos.⁸⁸ Tal meritocracia se dá em meio ao vislumbre que configura a ideia da aprendizagem e a mensuração do currículo como legitimador da qualidade, o que poderíamos chamar muito pertinentemente como uma “cultura da testagem”.⁸⁹ Entendo que o referido discurso se constitui a partir de um suposto “conhecimento comum” com uma roupagem de investimento “para fazer algo” (as tais competências), hibridizado,

sem dúvida, com a ideia de “respeito à diversidade cultural”; conforme analisei em outro momento, a BNCC se constitui como um projeto para “a juventude”, a partir do qual se espera projetar uma identidade cada vez mais adequada aos anseios de um mundo globalizado e produtivo (Ribeiro, 2017).

Se discursos racistas e antirracistas pleiteiam a articulação com a diversidade, tal como salienta Munanga (2004), como ficam as discussões das relações étnico-raciais a partir desta pretensa padronização curricular? Até que ponto a centralização possibilita avanços na questão? Em que medida se está considerando as lutas da população negra e indígena, predominantemente contrárias à educação homogeneizadora? Nesse cenário conturbado, sem a pretensão de respostas definitivas, espero com este texto explicitar algumas reflexões, remetendo-me às contribuições que as relações étnico-raciais podem trazer para “provocar a mesmice”, sobretudo nos aproximando de lutas sociais que demandam nossa atenção, ainda mais neste momento em que uma proposta (quase imposta) como a BNCC se instaura como política curricular, apoiada por grandes grupos financeiros, nacionais e internacionais, mas também por um discurso pedagógico que aposta em “conhecimento como algo dado”.

O objetivo deste texto é, portanto, articular alguns elementos para pensar a contribuição do campo das relações étnico-raciais – cuja centralidade é ocupada pela diferença – para um curso de formação de pedagogos. Para explicitar a questão, em um primeiro momento destaco um mecanismo através do qual a diferença costuma se constituir como um desvio da norma, gerando hierarquizações. Posteriormente, aponto o primeiro deslocamento (“do diferente” para “a diferença”), tornando a discussão da cultura

um espaço político que diz respeito a questões tanto materiais quanto simbólicas. A seguir, teço alguns fios que não vem a se opor como uma crítica radical à “perspectiva identitária”, mas procura (des)construir “com” ela, ou seja, pretende salienta um segundo deslocamento, apontando limites que, a meu ver, precisam ser enfrentados no campo.

Diferença “como um adjetivo”: a centralidade “no diferente”

Na atual seção deste texto, destaco o debate que tende a enunciar a diferença em educação como um desvio de um padrão, tomando por base traços físicos, fenotípicos, intelectuais, motores, linguísticos, ligados à experiência de um “eu”; ou seja, diz respeito à experiência individual sobre o que se pode ver, ouvir, sentir, tocar, enfim, a tudo o que é suposto como “real” e está “lá fora” esperando para ser classificado. O que pretendo enfatizar é que – através de tal realismo, “a diferença” costuma servir para operar, por analogia, como se fosse um adjetivo para (des)qualificar o outro.

O campo mais amplo da educação vem salientando nos últimos anos um intenso debate entre defensores da centralização curricular, tomando como justificativa a ideia de que é preciso “selecionar conhecimentos” retirados da “cultura humana universal” para se democratizar o ensino; e os que argumentam a favor da descentralização, em nome da diversidade, da pluralidade, da interculturalidade, de alguma forma, da diferença, valorizando a ideia do diálogo entre culturas. Distintas articulações entram neste jogo político, incluindo um amplo espectro de possibilidades e hibridizações que estão longe de uma restrição simples a polaridades.

No que tange às políticas curriculares, após o período de redemocratização no país, anos 1980, vem ocorrendo, independente do governo, um traçado centralizador que emerge com o governo de Fernando Henrique Cardoso, passando por Luiz Inácio Lula da Silva, Dilma Rousset e agora o então presidente Michel Temer. Por sua vez, movimentos sociais põem em discussão o caráter etnocêntrico e assimilacionista da instituição escolar e do currículo. O caso icônico das leis 10.639/2003 e 11.645/2008, apesar da questão a respeito das efetivas mudanças esperadas, é relativamente reconhecido como um avanço político por grupos articulados em torno de tais demandas, sobretudo negros e indígenas (Ribeiro, 2016b).

Em geral, como dito, nos deparamos com o seguinte: em alguns casos, sobressai a valorização da suposta “cultura humana comum”, isto é, dos supostos patrimônios universais da humanidade (cultura iluminista europeia); já em outros, a valorização dos sujeitos, dos conhecimentos prévios, dos saberes populares, da diversidade. Seja em uma tendência polarizada, seja na hibridização explícita, a diferença se faz notada. De alguma forma, temos sido convocados a responder ao multicultural, cada vez mais perceptível em um cenário de uma globalização em que a comunicação e as novas formas de tecnologia intensificam o fluxo de pessoas, de ideias, mudando as nossas vidas, queiramos ou não (Hall, 2003; Macedo; Barreiros, 2008).

Entretanto, nem sempre é explicitado o jogo em que identidade e diferença estão necessariamente imbricadas de maneira relacional. Costumamos operar, nesse sentido, com/através da normatização, ou seja, produzimos os sujeitos, sujeitando-os, classificando-os e enquadrando-os em sistemas de representação como se fossem

dados. Re-presentar significa tornar “a identidade” (simbolicamente) “presente” à consciência, conforme salienta Hall (2003). A diferença é, nesse sentido, uma representação cultural socialmente construída. No caso a que procuro dar ênfase nesta seção, opera discriminando os “desvios” (apesar de um processo cultural, pode ser naturalizada), supondo um sistema idealizador para “todos”. Ou nos enquadrados ou nos tornamos “os diferentes”: anormais, fora do padrão, estranhos, esquisitos.

A herança descartiana no pensamento ocidental – a qual se apegue rigidamente a polaridades do tipo “certo” e “errado”, articula perigosamente tais mecanismos classificatórios a uma separação paranoica, enclausurada e coerciva entre “nós” x “eles”. Na medida em que “o nós” e “o eles” costumam se alimentar de sentimentos contraditórios de pertencimento e de concepções intransigentes, tendemos a moralizar “o outro” através de um processo complexo de “aceitação-recusa”, procurando assimilá-lo violentamente na cultura dita de referência, considerada “A Cultura” (com letra maiúscula, pois se há outras culturas, no discurso da adjetivação, ela é julgada e subjugada, considerada menor e passível de ser alterada, segundo os preceitos do padrão supostamente ideal).

Diferença “como um substantivo”: a centralidade nas identidades

O debate das relações étnico-raciais move um conjunto de questões na medida em que passa a reconhecer o caráter multicultural das sociedades contemporâneas, deslocando o olhar “do diferente” para “a diferença”, o que significa por em debate a própria normatização, anteriormente apontada. O que é “ser diferente”? Diferente do quê? Por quê? Diferente, para quem? Em

que condições sociais e históricas as diferenças são produzidas? Como lidar com as desigualdades geradas por tais hierarquizações? Como promover uma educação mais igualitária e justa, considerando os espaços desiguais? São algumas das questões que vem sendo colocadas por um grupo de pesquisadores que apostam na diferença (de identidades) como motor de lutas pelas quais vale a pena lutar (Hall, 2003).

Destarte, diferença não diz respeito “a coisa real em si”, ela é desnaturalizada. A discussão procura apontar para relações e desigualdades estabelecidas, partindo de uma articulação política estruturada a partir “do que pertence” (e “do que não pertence”) a determinados grupos sociais, historicamente construídos. Isto é, diferença, assim compreendida, não está restrita a aspectos externos: o cabelo (o cabelo fala por si só?), a cor da pele, os olhos, o formato do nariz, o órgão sexual, “a forma de se comportar” etc. A diferença cultural – e nos referimos às culturas como construções simbólicas – é, em tal perspectiva, efeito de processos históricos de significação. Ou seja, a diferença está nos processos através dos quais costumamos atribuir significados hierárquicos “a nós mesmos” e “aos outros”. O questionamento não é mais em relação “ao outro” que não se adapta (não se permite ser assimilado), mas aos atos discriminatórios que envolvem estereótipos e preconceitos atinentes a determinados valores, concepções, saberes etc.

Nesse sentido, a disciplina de relações étnico-raciais no currículo, no curso de Pedagogia, pode contribuir para ampliar a percepção para a dimensão política da identidade, compreendendo os conceitos de raça e de etnia como construções sociais, conforme argumenta Munanga (2004). Visa aprofundar o entendimento de que há diversos mecanismos pelos quais lidamos com a diferença, o que

tanto tem permitido uma visão mais ampliada quanto envolve o risco de reforçar aquilo que se pretende combater (Fleuri, 2006), gerando a necessidade de estudos e a seriedade no que tange à questão. Como vimos, a estereotipação (do desvio e do padrão) é um dos processos mais comuns em que a diferença é utilizada para questionar, provocar, mas também humilhar ou mesmo naturalizar “o outro”. Nesse sentido, o risco é reforçar os estereótipos que se deseja ver superados.⁹⁰ Em suma, a diferença costuma ser usada como uma forma de (des)qualificação, classificação, hierarquização, inferiorização, déficit etc. Geralmente, “o outro” é tido como “o diferente” e não o contrário, produto de uma fronteira rígida entre “nós” X “eles”.

A diferença assim elaborada se transforma em um mecanismo, associado a processos narcísicos, mobilizado pela agressividade (Bhabha, 1998). O medo é o mobilizador, ligado à ansiedade de se deparar com singularidades que “não são espelhos”. Trata-se de um dos principais dispositivos que impulsionam violentas guerras, as quais reiteram a ansiedade de completude (Appadurai, 2009) com relação às minorias.⁹¹ Como reação, a diferença ganha outros sentidos em busca de reconhecimento, representação positiva, respeito, inclusão e tantos outros debates, muitos deles complexos e tensos. Como aponta Hall (2003), o multiculturalismo é um conceito muito contestado, mas tem o que nos dizer. O mesmo pesquisador ressalta que a centralidade da cultura não significa o apagamento de inúmeras maneiras de opressão, pois estas se adaptam “aos novos tempos”.

Com efeito, o debate em educação tem questionado a ideia de a diferença servir para desqualificar, busca-se através da interculturalidade e do diálogo o reconhecimento e o respeito com

as distintas culturas/ identidades (Ribeiro, 2016a). Uma das maneiras de se contrapor às discriminações seria problematizar preconceitos, discriminações e estereótipos, aperfeiçoando formas de se produzir uma educação mais democrática, multicultural e antirracista (Canen, 2007; Munanga, 2004). O multiculturalismo envolve tais questões, geralmente definido como um conjunto de respostas frente à condição plural das sociedades contemporâneas (Canen, op. cit.), um campo de discussão em aberto (Ribeiro, op. cit.) que explicita mecanismos e posições políticas para lidar com a/ para responder à diferença. A questão é que, na articulação da diferença como diversidade, ainda que avance em relação aos projetos conservadores, mesmo com a possibilidade de ganhos, também há perdas, uma vez que a diferença é posta à margem, normatizando-a em enquadramentos prévios imaginados (Ribeiro, 2016a).

Ademais, conforme o próprio Munanga (2004)⁹² destaca, a diversidade e a identidade não servem apenas a propósitos emancipatórios e progressistas. Não estão sempre articulados a discursos antirracistas, mas se tornaram “elementos comuns”, isto é, a diversidade, a identidade, raça, etnia etc. também são significantes para o discurso racista, o que torna o debate certamente mais complexo. A meu ver, o que salienta o referido autor, referência para as relações étnico-raciais, é um argumento pertinente para pensarmos em uma “virada cultural” no campo, passando a compreender a cultura como incomensurável, híbrida, a qual envolve e atravessa processos políticos e discussões éticas que jamais terão um ponto final, o que significa adentrar ao debate compreendendo a diferença como diferença, política e

circunstancialmente situada – como um discurso, mobilizado na/ pela prática social.

A diferença “como um verbo”: o diferir e a pós-colonialidade

O multiculturalismo tem afetado tanto a teorização quanto a prática educacional, trazendo questões estruturais que ajudam a repensar perspectivas tradicionais de conhecimento/saberes. Ampliando tal questão, ressaltamos, nesta seção, que o sistema de signos em que as diferenças são constituídas é também ele mutável, ou seja, “o que aproxima e afasta” diferentes elementos culturais também está em interação constante e, portanto, modifica-se quando fixa o outro. Em outras palavras, estamos sempre “na fronteira”, elemento instituinte da luta política. Assim, temos discutido a centralidade da cultura como uma mudança no pensamento social contemporâneo, articulando-a à economia e à política (Macedo; Barreiros, 2008).

Nessa abordagem, a cultura se dá por processos de identificação e diferenciação que são complexos, híbridos e contingentes – a ponto de não constituírem identidades que possam ser tomadas a priori, uma vez que as culturas não estão sendo entendidas como estanques ou delimitadas, não podem ser capturadas e estruturadas como diversidade. Com efeito, não há como a diferença ser objeto de contemplação moral ou epistemológica a não ser por um processo de exclusão e de estancamento da própria diferença que só é possível por operações de poder que buscam fixar e ocultar outras possibilidades. Se definimos “as culturas” é por intermédio de um processo imaginário – ou seja, elas se tornam imaginadas

(Appadurai, 2001) – e assim podem ser nomeadas, classificadas, objetificadas.

Macedo e Barreiros (2008) salientam que somos convocados a responder hoje a uma condição multicultural das sociedades contemporâneas. Pesquisadores como Canen (2007) e Ribeiro (2016b) também destacam a mesma questão. Mas, tais respostas têm indicado apostas e perspectivas nem sempre coadunadas com a diferença e a alteridade (Duschatsky; Skliar, 2011; Ribeiro, 2016a). Vimos que um dos sentidos que ajudam “a preencher” a palavra cultura ocupa-se com “o comum”, entendendo que há “conhecimentos científicos” que nos une como uma espécie de patrimônio iluminista europeu universalizado. Em contraposição, salientam Macedo e Barreiros (2008), posturas pós-modernas e até antimodernas vão apostar na fragmentação, tentando um rompimento com tal perspectiva.

Assim, a valorização da diferença abre espaço para posturas mais radicais que pleiteiam a incomensurabilidade das culturas, entendidas como irreconciliáveis, portanto, impossíveis de dialogarem.⁹³ Dentre tais posturas, destacam-se aquelas em que as diferenças são reificadas, tornadas estáticas, sendo, inclusive, em alguns momentos, institucionalizadas. E, desse modo, costumam articular o discurso centralizado em currículos organizados segundo uma variante cultural, currículos que celebram a diferença ou, ainda, centrados em propostas compensatórias para determinados grupos. Apesar de muito diferentes entre si, tais soluções, ainda com base nas autoras mencionadas anteriormente, compartilham uma concepção de diferença como diversidade, ou seja, de uma diferença tomada por seus aspectos externos.

Porém, problematizam as pesquisadoras, currículos que celebram a diferença acabam por desconsiderar a historicidade das discriminações e as tomam, por vezes, como algo individual. Mantém-se a ideia de cultura como repertório fixo e partilhado de significados (que se somam, mas não se articulam) e propõe-se que o currículo deva tratar do maior número possível de repertórios (ser bem variado para dar conta da diversidade). Além do perigo de definir “o outro” como exótico, elas chamam a atenção nessas visões à concepção de cultura como algo externo, apreendido pelos sujeitos. O fundamento de tais posturas multiculturais é certo relativismo cultural, segundo o qual todos os grupos culturais são formalmente equivalentes.

Burbules (2012), por sua vez, defende que as diferenças são incomensuráveis e que a tradução intercultural é, portanto, impossível. O referido autor considera diferença e similaridade como relacional. O diálogo, nesse sentido, não poderia se fazer entre repertórios culturais fixos, mas envolveria sempre um hibridismo contingente, ou seja, que jamais será dado. O que se pode buscar seria não um consenso “entre” culturas, mas a aceitação de uma tensão insolúvel no que diz respeito às diferenças. A diferença seria entendida, assim, como pré-categorial, uma prática social, um questionamento a partir de qualquer quadro de referências de nosso pensamento, portanto sempre singular, não podendo ser objeto de conhecimento epistemológico. Como prática de enunciação, a diferença se apresenta não apenas como mesmidade, como mesmice, mas também como uma estranheza em relação a esse próprio quadro de referências que imaginamos. Nesse sentido, as culturas seriam incomensuráveis, porém, qualquer menção relativista ou pluralista estaria também inviabilizada.

Sob este paradigma, talvez pudéssemos manter a aposta no diálogo e na negociação, percebendo, no entanto, que se trata de uma dialogicidade que nem apaga as fronteiras nem as fixa rigidamente em imagens tradicionalmente polarizadas, mas que se concebe como espaço de interpelação, de parcialidade, de um campo híbrido que abre lugar para a tradução. Uma tradução que não apenas torna uma cultura inelegível por outra, mas contesta os próprios limites que fizeram das culturas repertórios isolados de sentidos. Ou seja, enquanto a diversidade aloca, reconhece e relativiza conhecimentos culturais pré-dados, a diferença problematiza as divisões apostando no ambivalente que hipervaloriza o político e nos insere, como pesquisadores, no jogo da diferença e não fora dele.

De maneira semelhante, Appadurai (2001) sugere que antes de existirem culturas, há o fluxo cultural, um jogo de diferenças infinitamente adiadas. As culturas tal como as nomeamos são, para o autor, produto de uma intervenção que busca estancar o fluxo, congelando os sentidos e criando imagens. Talvez sejam até necessárias para o debate político, mas nem por isso deixam de ser identidades imaginadas, ou, em outras palavras, efeito de um processo sempre metonímico. Nesse sentido, a interação intercultural não decorre da existência de culturas prévias em diálogo, mas precede a própria existência dessas culturas que imaginamos para dialogarem. Negando-se, portanto, a perspectiva de cultura como coisa, passando a compreendê-la como prática de significação, perde o sentido tratarmos currículo “como seleção”, bem como a própria ideia de diálogo-na-diferença. Ou seja, trabalhamos com a ideia de que perspectivas interculturais críticas, dialógicas ou baseadas na afirmação identitária de determinados

grupos, costumam partir de uma mesma ideia de cultura (como repertório partilhado de significados) que os seus antagonismos. De outro modo, entendemos o currículo como um fluxo cultural e híbrido, como espaço-tempo de fronteira, como prática de enunciação, uma política cultural em que determinadas visões de mundo procuram se sustentar como se fossem universais, enquanto que reinterpretações locais e outros sentidos são também produzidos.

Assim, tal como Munanga (2004), mas em outro quadro teórico, entendo identidade como política, ou seja, não como simplesmente efeito de um cálculo racional; no limite, há apenas identificações, uma estabilização temporária produzida por lutas sociais e relações de poder. Tomá-la como imaginada para pensar as relações étnico-raciais não é reduzir a importância, mas salientar que a separação rígida em identidades é também efeito de relações, não um dado da natureza: “não há, portanto, posições de sujeito objetivas. Os sujeitos sociais são internos a estrutura deslocada e sua incorporação à ordem simbólica demanda identificações contingentes” (Macedo; Barreiros, 2008, p. 12).

Para pensar o currículo/ a pedagogia-na-diferença: algumas considerações

A disciplina Relações Étnico-Raciais contribui quando salienta a identidade, avançando em uma perspectiva política em detrimento de um viés conservador que ignora ou tenta silenciar as diferenças. Mas, para que seja possível pensar em alternativas curriculares que apostem na negociação-com-a-diferença é preciso repensar abordagens que analisam as relações entre culturas como somatório, dominação ou resistência. Há algo mais que precisa ser

analisado quando “culturas diversas” entram em contato, o que uma disciplina não irá “dar conta por si só”. Trata-se de algo que nos obriga a rever as relações entre o hegemônico e o subalterno como fluídas.

Ao contrário dos que imaginam ser o debate pós-estrutural uma “corrente” relativista, quando explicitamos o político como discurso, nos colocamos a todos no jogo da diferença. Nesse sentido, nenhuma dominação cultural é tão poderosa a ponto de minar os sistemas culturais locais como nenhum sistema local é imune ao colonialismo. A diferença não se extingue pela dominação, por mais poderosas que sejam as suas estratégias – de força ou ideológicas –, mas também não permanece a mesma, apesar da dominação. Portanto, nos currículos escolares pensados como zonas de fronteira, da qual a ambivalência é constitutiva, nem a vitória nem a derrota de qualquer perspectiva serão completas. A questão envolve, portanto, uma vigilância constante a respeito da forma como estamos entrando neste jogo político.

Em suma, em uma perspectiva pós-colonial, a qual dialoga com autores pós-estruturais, não existe ausência de poder, “o pós” não significa o fim da relação colonial, ou seja, não há “após o poder”. O que se destaca é exatamente o contrário: o poder é exercido, é uma prática, envolvemo-nos constantemente em jogos de diferenças. Cabe ressaltar que pessoas sofrem diariamente com as discriminações, estereótipos e preconceitos, o que nos convoca constantemente a responder. Ao compreendermos “a realidade” como um jogo em que a interpretação é constitutiva, bem como a negociação com a alteridade, não defendemos um relativismo cínico e indiferente que aceitaria aspectos os mais egoístas e mesquinhos, como a coerção, a intolerância, a imposição, por exemplo.

Porém, também não endossamos posturas a priori que – em nome da diversidade e da objetividade imaginada – fixam as culturas, paradoxalmente pensadas como repertórios externos de um domínio objetivo, o que em muitos casos, nos legitima “a falar pelos outros”. Mas, tomar posições em uma base epistemológica que rejeita o objetivismo e o realismo em nada tem haver com relativo (imagina-se uma espécie de “vale-tudo”), mas com o circunstancial em que o poder é exercido. Procurei argumentar neste texto a necessidade de revermos sempre os limites na relação intercultural. Talvez, então, possamos contribuir para que a centralidade na diferença se torne um instrumento político em nome da liberdade e da emancipação, o que não estará simplesmente pronto um dia para o nosso deleite, mas efeito também da iterabilidade.

Referências

- ANPED. **Exposição de motivos sobre a Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: <<http://bit.ly/2XdMScw>>. Acesso em: 24 set. 2016.
- APPADURAI, Arjun. Dislocación y diferencia en la economía cultural global. In: _____. **La modernidad desbordada**. Dimensiones culturales de La globalización. Buenos Aires: FCE, 2001.
- _____. **O medo ao pequeno número**: ensaio sobre a geografia da raiva. São Paulo: Iluminuras: Itaú Cultural, 2009.
- BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis e Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.
- BURBULES, Nicholas C. Uma gramática da diferença: algumas formas de repensar a diferença e a diversidade como tópicos educacionais. In: GARCIA, Regina Leite; MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa (orgs.). **Currículo na contemporaneidade**: Incertezas e desafios. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2012, p. 175-206.

- CANEN, Ana. O multiculturalismo e seus dilemas: implicações na educação. **Comunicação e Política**, v. 25, n. 2, p. 91- 107, 2007.
- DUSCHATZKY, Silvia; SKLIAR, Carlos. O nome dos outros. Narrando a alteridade na cultura e na educação. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos. (orgs.). **Habitantes de Babel**: políticas e poéticas da diferença. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011, p. 119-138.
- FLEURI, Reinaldo. Políticas da diferença: para além dos estereótipos na prática educacional. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 95, p. 495-520, 2006.
- HALL, Stuart. **Da diáspora**: Identidades e Mediações Culturais. Tradução de Adelaine La Guardia Resende; et al. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.
- MACEDO, Elizabeth; BARREIROS, Débora. Pensando a diferença nos currículos. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (orgs.). **Políticas de currículo no Brasil e em Portugal**. Porto: Profedições, 2008, p. 15-30.
- MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. **Cadernos PENESB**, Niterói: EdUFF, p. 17-34, 2004.
- RIBEIRO, William de Goes. Remobilizando a pesquisa com o pós-estruturalismo: quando a diferença faz toda a diferença. **Currículo sem Fronteiras**, v. 16, n. 3, p. 542- 548, 2016a.
- _____. **Multiculturalismo e ética/ moral em educação**: a retórica no discurso contra o bullying. Curitiba: CRV, 2016b.
- _____. Entre utopias e projeções regulatórias: Base Nacional Curricular Comum e sentidos de juventude. In: IX SEMINÁRIO INTERNACIONAL REDES EDUCATIVAS E TECNOLOGIAS, 2017. *Anais*. Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: <<http://bit.ly/2v6uWVf>>. Acesso em: 03 ago. 2017.

Notas

84. William de Goes Ribeiro, doutor e mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professor adjunto no curso de Licenciatura em Pedagogia do IEAR. E-mail: <williamgribeiro@gmail.com>.

- 85.** Não há como aprofundar o argumento dadas as limitações do presente texto. Para aprofundar o assunto, recomendo o trabalho que vem realizando Stephen Ball, sociólogo inglês, a respeito dos docentes atuarem nas políticas e não simplesmente implementá-las.
- 86.** Vide informações da pesquisa ainda não publicadas.
- 87.** Cf. <<http://bit.ly/2GqFoO1>>. Acesso em: 15 abr. 2019.
- 88.** Jorge Paulo Lemann ressalta, em livro recente, os anseios de grandes empresários brasileiros em relação à educação. Em meio à expansão dos negócios, o objetivo é disseminar os valores da “cultura da excelência” e atingir milhões de jovens brasileiros. Manifesta ainda, ademais, o desejo de que todos eles conheçam a Fundação Estudar, na qual ele é um dos sócios. Cf. Cohen, David. *Cultura de excelência*. Rio de Janeiro: Primeira Pessoa, 2017.
- 89.** Devo à pesquisadora norte-americana Janet Miller tal expressão.
- 90.** O que não é um pretexto para não se tratar do assunto.
- 91.** Não necessariamente numéricas, mas produzidas socialmente.
- 92.** E imagino que nem sempre estamos atentos a este relevante aspecto apontado pelo referido autor.
- 93.** Autores como Elizabeth Ellsworf, por exemplo, salientam que não há como uma cultura não colonizar a outra. Cf. discussão em Macedo e Barreiros (2008).

CAPÍTULO 14: CONTRIBUIÇÕES DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO PARA A FORMAÇÃO NO CURSO DE PEDAGOGIA DO IEAR: REFLEXÕES SOBRE A EXPERIÊNCIA DE SALA DE AULA

Maria Onete Lopes Ferreira⁹⁴

A história da sociedade é a história da luta de classes. Essa tese de Marx constitui uma das coisas mais relevantes para o processo de formação humana. Segundo Marx, essa luta levaria, inevitavelmente à derrubada da última formação social opressora, o capitalismo.

Faltando trinta anos para a comemoração do segundo século de lançamento do *Manifesto comunista*, obra de Marx que propõe a organização dos trabalhadores para a derrubada do capital, longe de ver a utopia de uma sociedade sem classes realizada, deparamo-nos, no Brasil com a ascensão de um tipo reacionário de “pensamento” que beira ao fascismo. O paradoxo é que a exploração e opressão do sistema produtor de mercadoria, sobre os trabalhadores, são cada vez mais potentes. Nesse sentido, é impossível não dar razão a Jappe (2015), quanto à luta de classes. De acordo com o autor, o capitalismo, vem transformando os indivíduos em seres cada vez mais à imagem e semelhança do próprio capital. Ao mirar para o lugar da classe trabalhadora no Brasil, a cara dos brasileiros é a própria cara da degeneração a que chegou o capitalismo.

No Brasil pós-golpe parlamentar em 2016, vem se disseminando uma onda reacionária, bem ao gosto das ideias fascistas, cujo discurso propaga o capitalismo como único e exclusivo destino

histórico. Na perspectiva dessa galera, a ideia de luta de classes deve ser rechaçada como doença perigosa. Na esteira dessa compreensão, a história como conteúdo escolar também é difundida como nociva porque, segundo acreditam, promove a doutrinação dos estudantes. Convém, pois tratar a história como um perigo a ser combatido. Já os professores devem ser denunciados como criminosos que merecem cadeia. Esse é, sinteticamente, o que apregoa o projeto que se intitula Escola sem partido, nascido em 2015, quanto ao ensino de história.⁹⁵

A instalação no Planalto Central de um gabinete reacionário para a pasta da educação se encarregou de criar as condições legais para a sustentação desse discurso de natureza fascista na área da educação. A contrapartida golpista para efetivar, na prática, o combate à história veio através da reformulação do ensino básico. Na versão reformulada, dentre outras coisas, cai a obrigatoriedade do ensino de história.

Nesse cenário de proliferação de ideias nefastas, cabe aos que, como educadores se sentem comprometidos com outro modelo de sociedade e fazem a crítica ao capital, reafirmarem a luta de classes como caminho para superação do capitalismo e suas consequências na sociedade.

Nos cursos de Pedagogia, que são os cursos que formam os professores dos primeiros anos escolares, é imprescindível uma formação que se proponha a desmistificar o discurso da “neutralidade” no qual se ancoram os neofascistas. A crítica-revolucionária capaz de enfrentar a onda reacionária, em curso, será tanto mais veemente se for ancorada nas ideias de Marx e Engels (1999), autores que desvelaram a lógica desumanizante do capitalismo.

Ao desnudar a gênese do capitalismo, Marx e Engels não deixam margem para nenhuma outra possibilidade de formação social que não a da sua superação. Na crítica à lógica e “leis” do sistema aparece clara a constatação de sua inviabilidade como modo de produção capaz de sustentar uma sociedade igualitária e democrática. Para esse entendimento, refletir sobre as diversas etapas da formação social é de fundamental importância. Apenas compreendendo cada modo de produção, torna-se clara a existência das classes.

É aí que se aloca a necessidade da disciplina de história na formação humana. Não obstante, o ensino de história não pode ser confundido com estudo de informações sobre a memória pura e simples dos acontecimentos do passado. Não se trata de fazer revelações acerca das épocas e seus acontecimentos, mas de tratar esses acontecimentos como fatos que evocam as contradições e as lutas delas decorrentes. O ensino de história deve desvelar o processo de passagem, das gerações anteriores, pelo tempo, de modo a produzir um conhecimento mais fidedigno sobre os fatos. No desvelamento e compreensão dos fatos aparecem naturalmente as formas de identificação com os sujeitos que protagonizaram cada momento marcado na história.

Ensinar história não é desnovelar o passado, apontando nele os heróis de cada época, como se o protagonismo do herói fosse mais decisivo que a ação dos sujeitos que operam as engrenagens. Importa analisar os acontecimentos apontando quais suas implicações e possíveis consequências para o futuro/devir/presente. Como ensina a teoria da história de Benjamin (1994), a história deve ser analisada tendo como mira a noção de progresso e suas implicações para as novas gerações. Fazer isso não é fazer

doutrinação porque doutrinar é fazer pregação de uma verdade cristalizada, imutável, sem possibilidade de modificação, portanto previamente determinada e eternizante. Ensinar a história é mostrar que o futuro está em aberto, não é sina, não é destino traçado a priori.

A história da educação tem a mesma natureza da história como categoria geral. Entretanto demanda uma parada especial nos processos educativos e nos personagens portadores das ideias que se destacam. Nesse sentido, a história da educação é a pontuação (de pontuar) dentro da história, daqueles aspectos mais específicos que constituem os fatos inerentes aos modos como em cada época, a sociedade organiza e põe em marcha a formação dos indivíduos. Cabe, portanto ao professor de história da educação que compreende a história como processo de permanente luta de classes, extrair da totalidade da história os fatos restritos à formação e sobre eles ponderar, levando sempre em conta o contexto geral.

Ao falar do contexto geral não é permitido ao professor, por nenhuma razão, sob pena de ser desonesto, excluir qualquer aspecto que tenha produzido fatos relevantes. Nesse sentido, a religião, a política e até fatos que, à primeira vista possam ser tidos como menos significativos devem ser trazidos à tona. Muitas vezes os detalhes que moram naqueles fatos considerados tabus são muito importantes para a objetivação da realidade tornada história.

Para uma formação crítica, que pode ser entendida como aquela em que as identificações e escolhas são feitas de forma consciente (capacidade de explicá-las com racionalidade) é necessário que haja compromisso com a verdade que os fatos carregam. A verdade contida nos fatos, todavia é também uma disputa que igualmente está relacionada com a divisão de classes na sociedade.⁹⁶

Necessário se faz ressaltar que não se trata de defender a existência de uma verdade absoluta, mas de afirmar que a verdade numa sociedade de classes serve a interesses. A história sem adjetivos tem, por assim dizer, as feições do pensamento hegemônico. A esse propósito, Walter Benjamin oferece uma contribuição imprescindível ao materialismo histórico dialético, ao argumentar que a história, tal qual narrada nos livros mais utilizados na formação escolar tem sido interpretada na perspectiva que interessa à classe dominante. Para que a história seja ensinada de forma a contribuir com a visão crítica de mundo, faz-se necessário uma captura dos fatos sob a ótica dos vencidos.

Tal abordagem, seguramente não interessa aos indivíduos que detêm o poder na sociedade capitalista. Ler a história levando em conta o protagonismo também dos derrotados provoca, por suposto uma consciência revolucionária. Desnaturalizar os acontecimentos ou sobre eles ponderar levando em conta a participação dos vencidos é oferecer aos dominados uma forma crítica de pensar, conceber e de comportar-se. Essa é a razão que leva à tese, por trás dos projetos em favor da tal “escola sem partido” que tenta convencer aos indivíduos menos críticos, que a história é ensinada de forma doutrinária e partidária. Por outro lado, é também a motivação pela qual se recomenda a história como panaceia salvacionista, contra a despolitização. Tomada como neutra, a história fecha as portas ao questionamento, à discussão. Nesse sentido, resta à classe dominante a defesa de que o ensino crítico da história é um ensino partidarizado e comprometido com a visão chamada de esquerda.⁹⁷

A história e o compromisso da universidade com a transformação social democrática

Para falar do compromisso da universidade com a necessária transformação da injusta realidade social no Brasil, naturalmente serão trazidas para minha sala de bate-papo as teses de Marx/Engels e Benjamin que considero influenciadoras do meu próprio pensamento. São as teorias, a partir das quais aprendi a refletir sobre a história, porque fundamentos do constructo chamado de Materialismo Histórico Dialético.

As teorias de Marx/Engels e Walter Benjamin me atravessaram de tal maneira a formação que já não consigo pensar sobre história, sobre educação ou qualquer outro assunto, senão fazendo uso de suas ideias como utensílio metodológico na diluição dos pensamentos e argumentos.

Do lugar de pesquisadora e de professora de história, ao refletir acerca da aprendizagem sobre história como conteúdo escolar, minha conclusão é deveras preocupante. Em primeiro lugar porque o saber que se vai adquirindo através do estudo da história nos anos de ensino básico, desde que eu mesma fiz esses estudos, continua precário.

Ainda que o objetivo da aprendizagem sobre a história, assim como de qualquer outro conteúdo deste ensino, consistisse somente em preparar melhor as gerações para uma convivência social que respeite os interesses coletivos, tal finalidade não é alcançada mesmo nos dias atuais. Se esse objetivo for reduzido à simples noção sobre os fatos, numa perspectiva simplória do historicismo, ainda assim, os resultados são pífios. Minha experiência com a docência nessa disciplina, no Curso de Pedagogia na universidade, remete-me à constatação de que esse ensino, talvez venha

produzindo resultados ainda mais desanimadores do que nos tempos de minha escolarização.

Percebo como professora, que de lá para cá, pouca coisa mudou e pouco se aprende sobre história na escola. A rigor, essa pouca aprendizagem é o resultado da escola em todas as suas áreas de ensino. Para reverter esse resultado, faz-se necessário repensar e mudar a escola como um todo. Essa observação provém das minhas reflexões quando penso com Gramsci, que ao refletir sobre a escola italiana nos tempos iniciais da industrialização, chegou à conclusão de que aquela escola estava defasada. Era preciso mudá-la. Hoje vem ocorrendo um fenômeno parecido com o processo produtivo dos tempos gramscianos. Não se trata de uma industrialização nova propriamente dita, mas de substituição do modelo de produção fabril, já largamente debatido e não cabe aqui uma reflexão a esse respeito.

A experiência docente me diz que tanto eu quanto minhas alunas e alunos de hoje somente travamos um contato com a história sem o viés historicista, ao entrar para a universidade. Aliás, no meu caso pessoal, esse contato sequer foi nas disciplinas de História. Olhando em retrospectiva, constato que naqueles tempos as disciplinas de História da Educação não motivavam uma crítica nem da realidade nem do passado. Não foi com os professores de História que despertei para uma visão crítica.

Foi, todavia no tempo da graduação em Pedagogia na Universidade Federal do Ceará (UFC) nos anos finais da década de 1980 que tomei conhecimento de Marx e do Materialismo Histórico Dialético. Li primeiro Marx indiretamente através de comentadores e professores que se orientavam por suas teses. Como o engajamento político nos movimentos sociais suscitado pela vida

universitária não tardou, veio, por meio da militância, a oportunidade de tomar a própria obra marxista como objeto de estudo. Já nesse contato indireto, descobri que suas teorias eram as lentes que me faltavam para ver a realidade com objetividade e precisão.

No *Manifesto do Partido Comunista* encontrei a tese sobre a luta de classes como motor da história⁹⁸. Entender a história da sociedade como história da luta de classes não é tão simples. Faz-se necessária uma reflexão que esmiúce o conceito das categorias fundamentais do método marxista, tais como trabalho, classes sociais e materialismo.

História, trabalho, luta, classe, embora sejam palavras de uso frequente no vocabulário brasileiro, não são conceitos óbvios quando tomados pelo marxismo. Ademais, na língua de Camões se faz necessário observar a variação de sentidos que uma palavra adquire na comunicação, especialmente quando se trata de tradução das obras de natureza acadêmica. Para o entendimento de um pensamento filosófico é necessário, em primeiro lugar, a clareza de que a naturalização da realidade encontrada pelos indivíduos, ao nascer os coloca diante da história como se esta fosse um dado tão óbvio quanto as situações que compõem o cotidiano. Esse processo de naturalização, que nada mais é que a alienação necessária à perpetuação do modo de produção capitalista e que Kosik explicita muito bem ao refletir sobre a pseudoconcreticidade das coisas em sua aparência imediata, funciona como uma venda. Como explica o autor “(...) a ‘existência real’ e as formas fenomênicas da realidade (...) são diferentes e muitas vezes contraditórias com a lei do fenômeno” (Kosik, 1976, p. 10). Por causa da *venda* que substitui o entendimento crítico, pelo senso comum, produz-se um tipo de pensamento denominado por Kosik de *práxis utilitária imediata*, o

qual permite que o indivíduo seja capaz de se orientar no mundo e lidar com as coisas como se as conhecesse. Essa forma de comportamento diante da realidade é responsável pela aceitação dos dogmas e reificações presentes nas relações sociais e de produção material da vida.

A alienação, que pode ser interpretada como o acostumar-se a todas as coisas como se todas elas tivessem existência natural, sabota o processo de questionamento que produz o desvelamento da essência das coisas. Diante da alienação todas as coisas são constituídas de substâncias dotadas de uma natureza a priori. Tanto faz ser o sol, a lua, a água, o ar, a terra, a religião, a pobreza, Deus. Trata-se de dados tomados abstratamente sem materialidade, sem causa científica, física ou temporal.

A realidade também é convencionalizada como algo que é em si mesma produzida. É uma oferenda sobrenatural na qual as coisas não são resultado de decisões ou convenções sociais, mas dadas por algum estranho poder que escapa aos homens e mulheres. E algumas dessas coisas são ainda tornadas por sagradas, obras de Deus. A religião, que é guia da conduta moral, vira um imperativo intransponível porque ensina que sobre as coisas sagradas nenhuma suspeição pode ser levantada, sob pena de incursão em falhas muito graves, cujas punições, adiadas para o plano pós-morte, são ainda mais terríveis.

As coisas convencionalizadas como naturais e sagradas são completamente deixadas de lado nos processos de formação reservado às novas gerações. O hábito de não questionar é transferido para quase tudo que se coloca diante dos indivíduos. Desse modo, a maioria de nós brasileiros se comporta e vive as suas vidas sem jamais questionar coisa alguma. Para essa maioria

a história não é um processo levado a cabo pelos homens e mulheres em luta, mas o desencadeamento natural do tempo que é dado por uma divindade. A religião (ou as religiões) tem um papel fundamental nessa mistificação da realidade. Somente imersa nessa mistificação, a sociedade tem a garantida da inalteração do modo de produção material da vida.

A preservação do *status quo* resultante dessa naturalização resiste graças ao esquema que o modo de produção dominante, em cada época, consegue montar. Para perenização do esquema, a religião é um dos mais importantes *utensílios*. Os dogmas que sustentam as teologias seguem vencendo a ciência e o cristianismo, como religião ocidental predominante, tornou-se o cimento que sedimenta o mecanismo dentro do qual operam o mercado e a política. As crenças religiosas funcionam muito bem como utensílios de suporte para a engrenagem que põe em movimento o esquema por trás das políticas que regem a história. Tão bem que no Brasil a política já se tornou refém da Bíblia e no plano social tem levado os indivíduos a sabotarem fatos reais, quando não se voltam contra os professores, esses indivíduos debochadores de sua fé. Descobrir, através dos estudos sobre história, que Deus tal qual apresentado na Bíblia, é um deus histórico, causa, antes antipatia contra o professor que estranheza diante da ignorância. Assim, a revelação de que um deus onipotente, onipresente e todo poderoso é fruto de uma conveniência, colocado em cena num determinado momento da existência, não motiva reação curiosa sobre a descoberta.⁹⁹

Há, certamente, explicações para esse necessário recurso à religião. Marx na crítica da *Filosofia do Direito De Hegel* considera que a religião se apresenta como uma força necessária quando o homem não se reconhece na realidade em que vive. Ou seja, como

não encontra no dia a dia a felicidade ou facilidades prazerosas, que considera realizações da vida terrena, a religião serve como consolo. Ao menos, através dela, Deus promete o paraíso no céu. A religião é o refúgio que projeta a felicidade como reflexo na realidade metafísica celeste. Como afirma Marx (1843, p. 1),

a religião não faz o homem, mas, ao contrário, o homem faz a religião: este é o fundamento da crítica irreligiosa. A religião é a autoconsciência e o autossentimento do homem que ainda não se encontrou ou que já se perdeu. Mas o homem não é um ser abstrato, isolado do mundo. O homem é o mundo dos homens, o Estado, a sociedade. Este Estado, esta sociedade, engendram a religião, criam uma consciência invertida do mundo, porque eles são um mundo invertido. A religião é a teoria geral deste mundo, seu compêndio enciclopédico, sua lógica popular, sua dignidade espiritualista, seu entusiasmo, sua sanção moral, seu complemento solene, sua razão geral de consolo e de justificação. É a realização fantástica da essência humana por que a essência humana carece de realidade concreta.

A religião continua servindo como oferenda ao oprimido, quando a realidade, que para ele, é um dado da natureza divina, não disponibiliza nenhuma alternativa capaz de apontar para a felicidade. Nesse sentido, a religião é também uma faceta natural da existência. Aquela que proporciona a paz negada pela materialidade vivida. Marx (1843, p. 1) afirma que: “a religião é o soluço da criatura oprimida, o coração de um mundo sem coração, o espírito de uma situação carente de espírito. É o ópio do povo”.

Por contar com a religião como arma capaz de segurar a fúria do povo, as classes dominantes, em especial no Brasil, fazem dela o trunfo por trás do esquema de poder¹⁰⁰. Assim, aliada ao senso comum, a religião constitui a garantia mais eficaz de que o esquema de dominação não será destruído.

Ainda que, como afirmou Marx, os homens e mulheres venham ao mundo em circunstâncias já dadas, sem a possibilidade de

escolha, as condições materiais de cada realidade oferecem as armas para a transformação. Na medida em que as gerações mais novas vão encontrando novas situações e desafios para se estabelecerem na sociedade, elas também podem se rebelar contra estas situações e agir para mudar de forma intencional o curso da história. Para isso, cumpre que a educação seja feita na perspectiva do entendimento de que as mudanças são revoluções construídas a partir da organização coletiva.

Uma das finalidades do estudo da história consiste em municiar o pensamento revolucionário com a esperança baseada na experiência histórica. A história, portanto é combustível revolucionário. A formação universitária que é uma formação de finalização profissional não pode se furtar ao objetivo de tornar inteligível o sentido e o conhecimento da história, menos ainda no curso de Pedagogia, que forma professores e professoras para as crianças.

Desde a Antiguidade, as revoluções que definem o fim de uma época e o começo de uma nova fase histórica produzem, no pensamento crítico-marxista, as certezas de que as mudanças são processos intencionais originados nas contradições sociais que se originam e ao mesmo tempo se fortalecem, num processo dialético, das transformações tecnológicas de cada tempo histórico.

Cabe à universidade, porque oferece a formação na idade apropriada, fomentar, nos estudantes, o interesse pelas descobertas que a história pode revelar. A história como conteúdo é, portanto a matéria na qual as outras disciplinas encontram sentido e substância. A história contextualiza, singulariza, totaliza e formata os atos da vida. Para o convencimento sobre as possibilidades de transformações sociais, é necessária a superação do senso comum,

que mistifica o sentido da existência e a percebe como acaso traçado pelo destino ou como vontade de um ser entendido como Deus.

Esse convencimento só acontece quando o indivíduo opera por si mesmo a compreensão das coisas. Para isso sua reflexão deve ser orientada e não conduzida de cima para baixo. A orientação se faz pela problematização que desnaturaliza e rompe com o estabelecido como dado a priori. É, portanto uma orientação metodologicamente fundada. Nesta orientação, a participação e o debate são passos imprescindíveis.

Estudar e conhecer a história faz parte do processo de ruptura com o utilitarismo que molda a escola e a direciona para as finalidades do mercado. Nesse sentido, não há formação crítica sem o estudo da história. É o ensino da história que ilumina os fins que a escola empresta à formação que oferece.

Parafraseando Michel Löwy, ousou dizer que a leitura das teses sobre história de Benjamin são um divisor de águas no meu conhecimento sobre a história. Fundamentalmente aprendi com Benjamin os melhores argumentos para contestar a história hegemônica ou oficial que predomina nas disciplinas escolares. Essa história, que não guarda compromisso com a fidedignidade dos fatos, é uma arma bem utilizada na perpetuação do *status quo*. É através da veiculação de uma narrativa que nega a participação dos de baixo na história que a burguesia vem garantindo a preservação de seus privilégios.

Essa versão, que contempla os interesses das camadas burguesas, falseia e desmerece a verdade. Para seu poder de convencimento entram em cena os elementos da teoria liberal sobre economia, do positivismo como portador da verdade científica, bem

como da religião, guardiã da moral, bons costumes e da esperança. Do liberalismo, a história utiliza a ideia de liberdade individual e meritocracia como explicações para a definição do lugar social; o positivismo neutraliza a ciência e a religião regula a vida cotidiana.

Na perspectiva historicista, a história é contada como se o protagonismo da classe dominante constituísse fato de natureza teleológica. Os condutores da história, portanto se vinculam aos acontecimentos como pessoas dotadas de competências especiais para protagonizarem os papéis que desempenharam. A história vista por essa ótica é mero resultado circunstancial de fatos que não guardam relações de causa ou de continuidade com o passado e futuro. Um futuro já escrito nos desígnios do mercado como medida de todas as coisas.

Contra essa visão, Benjamin fala na prerrogativa de narração pelos vencidos. Considera que é necessário reescrever a história sob essa outra possibilidade para redimir a humanidade. Enquanto não se entabula esse processo de narrativa da história sob a perspectiva dos vencidos, a humanidade vai se autocondenando ao abismo ou barbárie. Na tese IX, Benjamin (apud Lowy 2005, p. 86) se manifesta sobre o devir:

Há um quadro de Klee que se chama Angelus Novus. Representa um anjo que parece querer afastar-se de algo que ele encara fixamente. Seus olhos estão escancarados, sua boca dilatada, suas asas abertas. O anjo da história deve ter esse aspecto. Seu rosto está dirigido para o passado. Onde nós vemos uma cadeia de acontecimentos, ele vê uma catástrofe única, que acumula incansavelmente ruína sobre ruína e as dispersa a nossos pés. Ele gostaria de deter-se para acordar os mortos e juntar os fragmentos. Mas uma tempestade sopra do paraíso e prende-se em suas asas com tanta força que ele não pode mais fechá-las. Essa tempestade o impele irresistivelmente para o futuro, ao qual ele vira as costas, enquanto o amontoado de ruínas cresce até o céu. Essa tempestade é o que chamamos progresso.

O conhecimento e o saber da história pelos alunos ao ingressarem no curso de Pedagogia

Desde o início de minhas aulas na disciplina de História da Educação, tenho refletido acerca do saber sobre história dos ingressantes. Tenho, a rigor investigado esse conhecimento. As conclusões até aqui dão conta de que, raramente, há uma aprendizagem satisfatória dentre eles. Nas respostas que recebo acerca do conhecimento que deveriam ter, dos fatos, os que revelam saber alguma coisa, demonstram apenas memorização de fatos e memorização sem datas. Mesmo quando se trata da história do Brasil, as datas não são lembradas. As perguntas sobre fatos e datas, cumprem com o propósito de analisar se há alguma eficácia no ensino memorizável e se a perspectiva historicista deixa algum legado utilitário.

A grande maioria dos alunos e alunas revelam não saber para que estudaram história. Todavia, após concluírem a disciplina no curso, suas respostas apresentam um entendimento que poderia ter feito muita diferença nos seus estudos anteriores. A partir das aulas, em que a história é ensinada e aprendida na perspectiva de Benjamin, fica clara uma compreensão sobre a história como conhecimento necessário para a formação política.

Aliás, a partir dessa disciplina na faculdade, os alunos e alunas que não se interessavam até então por política, e que são a maioria, despertam para a participação política. Fica claro, para eles, o sentido da política e a importância de conhecer a história como arma, para uma postura crítica na sociedade. Naturalmente, a disciplina não faz mágica e não opera milagres. Nem todos, levam adiante com a mesma determinação de seguir ampliando o modo de ver com lente crítica, o mundo. Assim sendo, a visão que

despertam, a partir das reflexões nas aulas de História não garante a formação de um novo sujeito. Muitas são as possíveis explicações para a quebra desse despertar crítico. Possivelmente, uma delas é que a disciplina, que é ofertada no primeiro período é única. Do segundo período em diante as referências à história vão diminuindo e os outros conhecimentos mais especializados são ensinados nem sempre numa prerrogativa historicizada. Outra razão, a meu ver, é que parte dos alunos e alunas, filtra muito o conhecimento dada a formação cristã que é bastante presente. A maioria dos ingressantes no universo pesquisado frequenta igrejas evangélicas, logo cabe naquele perfil já aqui refletido.

Acerca da contribuição da disciplina, todavia sinto uma enorme sensação de dever cumprido, como professora, ao ler comentários como os que seguem abaixo:

(...) muitas vezes não refletimos sobre aquilo em que achamos que acreditamos ou estamos a favor. Com a Universidade conseguimos ter uma visão mais politizada sobre diversos assuntos, conseguimos debater sobre teses, textos e pensadores, o que muitas vezes não ocorria. (...) Com as aulas de História e Educação conseguimos visualizar a história do Brasil por um outro lado, com uma visão diferente da que nos foi ensinada antes. (Aluna de Pedagogia em 2015.1)

O comentário da aluna não deixa dúvida acerca de como opera o senso comum no processo de naturalização das coisas com que os indivíduos lidam no cotidiano. Ao ponderar acerca da história brasileira, ela também revela que o ensino anterior não foi feito numa perspectiva crítica e capaz de contribuir para que a escola pudesse ser entendida como portadora de poder transformador da realidade.

A disciplina de História e Educação, para mim, foi muito boa. Consegui entender muitas coisas, tive um ganho enorme de conhecimento e aprendi a ter uma visão mais politizada das coisas. As aulas foram muito

produtivas, junto dos debates feitos em sala de aula e as trocas de experiência foram muito importantes para mim, pois nos faz pensar mais ainda sobre tudo e refletir sobre aquilo em que acreditamos ser o correto. (Aluna de Pedagogia, 2015.1)

Conhecer a história tanto contribui para a formação política, quanto é essencial para a desalienação na sociedade, pois a história mostra os acontecimentos políticos e suas verdadeiras faces, revelando as manobras feitas pelos governos para alcançar seus objetivos e defender seus interesses e os interesses de quem eles privilegiam. Com isso, poderemos sempre fazer uma melhor análise da conjuntura atual, levando em conta os acontecimentos passados para que não se repitam erros e o país possa avançar lutando contra as desigualdades geradas. (Aluna de Pedagogia, 2016.1)

Nos dois comentários acima, as alunas destacam a contribuição da história para uma mudança em sua compreensão das coisas, em especial da política, que parece ter sido entendida com elemento cuja existência não se limita às eleições e cargos. Há também no comentário o entendimento de história na perspectiva benjaminiana, na medida em que a aluna coloca como parâmetro não a lógica do passado, mas a do conhecimento da história contraposta à noção de devir. Ou seja, ela propõe que a história pode ajudar a fazer um futuro diferente no que toca à distribuição da riqueza.

Desde que entrei na universidade meu interesse pela política aflorou, e hoje, através da disciplina de História e Educação pude perceber a real situação da política do país, não levando em conta a opinião das mídias manipuladoras, e sim de fatos que estão na história e que a partir deles, conseguimos enxergar o que está acontecendo realmente. Como cidadã e eleitora, meu voto não será mais baseado em falácias que aparecem na televisão, mas sim na pesquisa sobre o candidato, e principalmente sobre seu partido e ideais, observando se existem muitos corruptos nele, qual a posição política que eles tomam, se são de direita ou esquerda, se o candidato está envolvido em escândalos, e se suas propostas visam o desenvolvimento social pautado em igualdade, e a inclusão das minorias que precisam ser vistas. (Aluna de Pedagogia, 2016.1)

A disciplina de história contribuiu demais para que eu abrisse meus olhos para o que houve na história, e entender que educação é

instrumento de poder, por isso querem precarizá-la, para que o pobre não tenha conhecimento de seus direitos, e fique estagnado, acreditando que estão no lugar onde devem estar. Foi ótimo estudar história e Educação e entender o contexto atual que estamos passando, e não ter mais as vendas que as mídias nos colocam, já que antes acreditava fielmente no que os jornais falavam, hoje isso já mudou, confio na história e no que nela está exposto. Foi muito bom aprender mais sobre política com você, assunto que antes não estava presente em minha vida. (Aluno de Pedagogia, 2015.1)

Os dois comentários acima revelam, além da crítica das alunas ao ensino de história antes da entrada na universidade, a consciência despertada sobre a divisão social em classes, bem a como a noção de existência da luta de classes e da ideologia burguesa por trás da educação.

Em função do espaço reservado ao texto, não é possível acrescentar outros comentários, todavia pelo teor apresentado, que é uma representação dos demais, fica demonstrada a contribuição que a disciplina de História oferece à formação dos licenciandos em Pedagogia, assim como a crítica ao ensino de história quando é feito sob a perspectiva dos vencedores.

Referências

- JAPPE, Anselm. **Crédito à Morte**: a decomposição do capitalismo e suas críticas. São Paulo: Hedra, 2013.
- KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1976.
- LÖWY, Michael. **Walter Benjamín**: aviso de incêndio. Uma leitura das teses 'Sobre o conceito de História'. São Paulo: Boitempo, 2005
- MARX, Karl. **Crítica da Filosofia do Direito de Hegel**. Disponível em: <<http://bit.ly/2IACHKX>>. Acesso em: 22 set. 2017.
- _____. **Manifesto do Partido Comunista**. Disponível em: <<http://bit.ly/2UjHu5N>>. Acesso em: 18 set. 2017.

Notas

94. Maria Onete Lopes Ferreira, doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Professora categoria Associado I no curso de Licenciatura em Pedagogia do Instituto de Educação de Angra dos Reis (IEAR/ UFF). E-mail: <molferreira@id.uff.br>.

95. Trata-se de um movimento surgido como num piscar de olhos e que foi tomando vulto, a partir de blogs da mídia neoconservadora, que, no entanto, vem fazendo eco com um discurso criminalizador do pensamento crítico progressista ou de esquerda. Rapidamente esse discurso tomou corpo também na atuação parlamentar e, de uma hora para a outra, transformaram o que era um alerta de “blogueiros de direita” em Projetos de Leis nas Assembleias Legislativas e Câmaras de Vereadores em todos os estados do Brasil. Debutava, assim, nos meios oficiais, a bizarra Escola sem Partido.

96. Caberia, então, perguntar se há neutralidade na ideia de verdade. Todavia tal pergunta remete a uma discussão que não diz respeito ao tema deste ensaio.

97. Mesmo porque, para os intelectuais orgânicos da burguesia brasileira, o único partido na sociedade é o Partido dos Trabalhadores e demais partidos ditos de esquerda. Todos os demais são organizações políticas que representam a sociedade sem interesses especiais. Essas organizações legítimas só são partidárias porque precisam disputar eleições com essa denominação.

98. A história de toda a sociedade até aqui ** é a história de lutas de classes. [Homem] livre e escravo, patrício e plebeu, barão e servo [Leibeigener], burgueses de corporação [Zunftbürger] *** e oficial, em suma, opressores e oprimidos, estiveram em constante oposição uns aos outros, travaram uma luta ininterrupta, ora oculta ora aberta, uma luta que de cada vez acabou por uma reconfiguração revolucionária de toda a sociedade ou pelo declínio comum das classes em luta.

99. Com frequência observo que, aos alunos o que parece estranho é o professor não compartilhar da ideia de naturalização.

100. Noticiários desta data (22 de set. de 2017) dão conta de uma decisão do STF que garantem o ensino religioso nas escolas como prerrogativa do professor. É emblemático que, nesse momento em que a miséria volta a se instalar na sociedade brasileira, a religião seja fortalecida. Esse fortalecimento faz jus à análise de Marx pontuada nesse texto.

CAPÍTULO 15: CONTRIBUIÇÕES DA SOCIOLOGIA PARA A PEDAGOGIA: UM OLHAR SOBRE A EDUCAÇÃO NO BRASIL

*Maria Aparecida Alves*¹⁰¹

Introdução

Este texto aborda as contribuições que a Sociologia traz para a reflexão sobre o sistema educacional brasileiro. Busca recuperar historicamente o surgimento da Sociologia no Brasil, lembrando que esta disciplina científica surge em decorrência da necessidade de propor mudanças no plano educacional, mais especificamente, da urgência de se conceber uma política pública nacional para a área da educação.

No Brasil, até a década de 1930, cada província ou estado tinha a liberdade de construir critérios próprios para a educação em sua unidade federativa. Assim, não se pode afirmar que havia neste período um sistema educacional brasileiro, mas sim que existiam inúmeras estruturas educacionais que eram autônomas em relação ao poder central (Gomes, 2000, p. 17).

Nesse sentido, a constituição da Sociologia enquanto disciplina científica, na década de 1930, ocorre devido à necessidade de se compreender a estrutura social e seus reflexos sobre o sistema de ensino, que restringiu por muito tempo o acesso de crianças, de adolescentes e de jovens às instituições escolares. Portanto, a estrutura do atual modelo educacional brasileiro tem razões históricas, sendo marcada por um processo extremamente desigual.

Assim, historicamente, o olhar da sociologia sobre a educação tem tido grande importância nas reflexões sobre o sistema educacional brasileiro, com destaque para o debate mais contemporâneo que tem sido travado em torno da democratização do ensino no Brasil, que, em termos práticos, somente pôde encontrar as condições mais favoráveis para sua implementação a partir dos anos 1990. Cabe enfatizar que atualmente é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996) que regulamenta a educação básica, e, desde 2016, a escolarização obrigatória no país foi estendida para a população dos 4 aos 17 anos de idade (Emenda Constitucional 59 de 2009), tendo sido incorporada ao Plano Nacional da Educação (2014-2024), em que foi inserida também a faixa etária pertencente ao ensino médio. Porém, na prática, a oferta de educação pública para todas essas faixas etárias ainda não aconteceu.

O presente texto se divide em duas partes. Na primeira, daremos destaque para o surgimento da Sociologia, levantando questões relativas ao sistema educacional brasileiro. Já na segunda parte do texto, fazemos uma análise das contribuições da Sociologia para a área da educação. Por fim, fazemos algumas considerações finais.

O contexto do surgimento da Sociologia e a constituição de um sistema educacional brasileiro

A sociologia, como disciplina científica, surgiu no século XIX na tentativa de compreender as condições da emergência e as prováveis consequências das mudanças sociais ocasionadas pelas Revoluções Francesa (1789) e Industrial (segunda metade do século XVIII). Nesse sentido, a Sociologia passou a refletir e analisar os fenômenos sociais, em diferentes contextos políticos,

econômicos e culturais. Os sociólogos do século XIX priorizaram conhecer como funcionavam as instituições sociais que se constituíram no interior das sociedades industrializadas e quais eram as condições de transformação dessas instituições (Giddens, 1984).

No caso do Brasil, a Sociologia brasileira, “como atividade autônoma voltada para o conhecimento sistemático e metódico da sociedade”, surge na década de 1930 com a criação da Escola Livre de Sociologia e Política (1933), da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (1934), ambas em São Paulo, e do Centro Dom Vidal, no Rio de Janeiro. Os principais intelectuais que se destacaram na chamada geração de 1930 foram Fernando de Azevedo, Caio Prado Júnior, Gilberto Freyre e Sérgio Buarque de Hollanda (Costa, 1987).

Após a Revolução de 1930 e, em decorrência da crise de 1929, que atingiu o mundo capitalista e mostrou as contradições do pensamento liberal que defendia a crença absoluta no poder do planejamento e do progresso, houve reações a esse modelo econômico que já não seria mais viável, mediante os reflexos que teve na economia mundial. Assim, foi naquele momento de crise nas relações econômicas internacionais que uma visão crítica pôde se desenvolver, e acabou sendo sistematizada de maneira científica na nascente Sociologia (Costa, 1987).

Nesse contexto, nos anos de 1930, o Estado brasileiro encontra respaldo para realizar mudanças na esfera econômica, passando a apoiar decisivamente a indústria nacional nascente, possibilitando a consolidação de uma burguesia industrial e a formação de um mercado de trabalho urbano brasileiro, favorecendo a ampliação das camadas sociais de operários e dos segmentos médios, e provocando mudanças no sistema de mobilidade social.

A sociedade brasileira foi predominantemente agrária até 1930, sendo que até este momento o sistema de ensino brasileiro adotou os modelos de educação britânico e francês, sendo extremamente seletivo e desigual, em que se ofereciam cursos de formação geral para os filhos da elite, possibilitando o ingresso na formação superior, e para aqueles menos favorecidos economicamente eram reservados os cursos profissionalizantes. O próprio sistema escolar já estabelecia a divisão social e técnica do trabalho (Franco et al., 2004, p. 10).

Somente a partir de 1930 é que foi gestado um sistema educacional de maior abrangência nacional, sendo a Constituição Federal de 1934 um marco importante para o desenvolvimento do sistema de ensino brasileiro. As ações do Estado na educação objetivavam subsidiar a implantação de um projeto de desenvolvimento industrial nacional. A Constituição de 1934 criou “uma nova política nacional de educação ao estabelecer como competências da União ‘traçar Diretrizes da Educação Nacional’ e ‘fixar o Plano Nacional de Educação’”. Mas, com a Constituição de 1937, houve um retrocesso em relação àquela outorgada em 1934, adotando-se um modelo mais elitista de ensino (Franco et al., 2004, p. 13).

Ainda nos anos de 1930, formou-se um grupo de educadores brasileiros que passaram a pleitear “o direito do povo à educação e reivindicam a responsabilidade do Estado para provê-la”. Em 1932 foi lançado o Manifesto dos Pioneiros da Educação, inspirado no ideário liberal, que defendia a criação de uma civilização urbana e industrial, e propôs novos rumos às políticas públicas na área da educação. Dentre as propostas, sugeriram a criação de uma escola democrática que oferecesse igualdade de oportunidades a todos,

pautada em uma cultura geral flexível que pudesse proporcionar especializações tanto “para as atividades de preponderância intelectual (humanidades e ciências)” quanto para as de domínio “manual e mecânico (cursos de caráter técnico)” (Franco et al., 2004, p. 12-13).

É nesse contexto que o poder público retoma as questões econômicas e sociais nacionais, sendo que essa iniciativa possibilitou a inserção das disciplinas de ciências sociais nas preocupações da intelectualidade brasileira e sua incorporação na estrutura do sistema oficial de ensino em todos os níveis, e, em especial, no ensino universitário. “Por intermédio da educação, os cientistas sociais acreditaram na possibilidade de o conhecimento científico transformar-se em compromissos de proposição e intervenção” (Mazza, 2001, p. 103).

Foi nesta direção que Fernando de Azevedo, em 1935, publica o livro *Princípios de sociologia*, tendo por objetivo oferecer aos professores e alunos uma referência para os estudos na área de sociologia. Em 1940, o autor seguiu com a publicação da obra *Sociologia educacional*, tendo como subtítulo *Introdução ao estudo dos fenômenos educacionais e de suas relações com os outros fenômenos sociais*. O autor se baseou na vertente teórica durkheimiana e, por algumas décadas, teve forte influência no trabalho de professores e educadores, tanto os brasileiros como os latino-americanos. Assim, “a educação foi entendida como um fato social considerando que possui uma natureza objetiva, exerce um poder coercitivo e desempenha uma função social particular” (Mazza, 2001, p. 114).

Para Fernando de Azevedo, a sociologia auxiliaria na compreensão das mudanças sociais em curso e ofereceria

elementos que orientariam a ação, inclusive, forneceria quadros profissionais habilitados que, através de estudo científico dos fenômenos sociais, pudessem auxiliar na construção de um projeto de integração nacional e em uma orientação para o futuro. Assim, os cientistas sociais “sentiram-se chamados pelo Estado a contribuir e intervir nos processos de redemocratização, escolarização, mudança social e industrialização” (Mazza, 2001, p. 105).

No contexto das contribuições da Sociologia para a reflexão sobre a realidade brasileira, é importante destacar que, em fins da década de 1940, formou-se mais um grupo de sociólogos, com destaque para Florestan Fernandes, Maria Isaura Pereira de Queiroz, Antonio Candido de Mello e Souza, Gilda de Mello e Souza, e Ruy Galvão de Andrada Coelho. Já na década de 1950, os dois pensadores que marcaram o pensamento social brasileiro foram Florestan Fernandes e Celso Furtado (Costa, 1987). Também nesta década, os estudos relativos ao sistema educativo passaram a ser abrangidos pela Sociologia da Educação, conforme veremos a seguir.

Olhar da Sociologia da Educação sobre o sistema educacional

A Sociologia da Educação surge como campo de pesquisa científica a partir da segunda metade do século XX, sendo que isso ocorre tanto nos países industrialmente avançados como também no Brasil. Portanto, a Sociologia da Educação se afirma como campo de conhecimento autônomo a partir da década de 1950, quando busca delimitar seu objeto de estudo. A origem e desenvolvimento desta área de pesquisa se devem à formação de um processo intelectual, e foram mediados pelas tendências teórico-

metodológicas que já haviam sido sistematizadas pelos autores clássicos da Sociologia, com destaque para Émile Durkheim, Karl Marx e Max Weber. Naquele período, o enfoque teórico positivista tornou-se predominante e nesse sentido:

A educação interessou à sociologia como instituição com funções sociais definidas, a qual auxiliaria no processo de profissionalização do campo e de formação de profissionais especializados no estudo e compreensão da sociedade brasileira e que possibilitaria alavancar as mudanças sociais espontâneas para as mudanças sociais provocadas. (Mazza, 2001, p. 109)

A Sociologia da Educação passou então a pautar-se pela busca de “rigor científico” em suas pesquisas e construções teóricas. Nesta perspectiva, houve o reconhecimento de que o sistema educacional seria um tema relevante a ser estudado devido à significativa contribuição social que poderia trazer à sociedade e, assim, a educação se torna um objeto de pesquisa legítimo para a sociologia. Conforme apontam Marx e Engels (1983, p. 8):

A educação não se produz somente no seio das disciplinas ‘não úteis’ que possam dividir-se nas chamadas matérias humanísticas mas, muito especialmente, na organização de todo o sistema. Daí que a luta pela transformação do sistema não se leve a cabo contra esta ou aquela ideologia, senão contra o caráter ideológico que possui sua própria estrutura (...).

Nos anos de 1950, além da ampliação das pesquisas socioeducacionais nos espaços universitários, também surgiram manifestações públicas em favor de reformas no sistema educacional, que passaram a ganhar visibilidade na sociedade

a ponto de avultar uma campanha de massa no movimento em Defesa da Escola Pública decorrente das discussões sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira que culminou na frustrada LDB nº 4024/61. (Mazza, 2001, p. 105-106)

Assim, com a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 4.024/1961, foi possível estabelecer a equivalência entre os cursos de educação geral e profissional, sem a necessidade de os alunos do ensino técnico terem que realizar exames ou obter certificação de algumas disciplinas para se inserirem no ensino superior. Na realidade, esta LDB atende parcialmente às reivindicações, pois ainda mantém dois projetos pedagógicos distintos, um visando à formação instrumental e o outro à intelectual, ou seja, permanece o princípio da divisão técnica e social do trabalho (Franco et al., 2004, p. 14).

Então, a partir deste momento, os pesquisadores da área buscam aprofundar seus estudos visando trazer novas propostas para a educação. O Estado, por sua vez, passou a ampliar os financiamentos para pesquisa educacional devido à necessidade de se conhecer melhor a população escolar e o sistema de ensino, visando maior planejamento e controle nessa área. Os temas de pesquisa da sociologia da educação nos anos de 1950 e 1960 estavam polarizados sob duas perspectivas: as desigualdades educacionais e a democratização do ensino.

A partir dos anos de 1950, as perspectivas de análise da Sociologia da Educação basearam-se em alguns modelos teóricos que já haviam se consolidado no mundo. Assim, do Pós-II Guerra Mundial até os anos 1960, predominaram os estudos funcionalistas sobre a educação escolar, influenciados especialmente por Talcott Parsons, dos Estados Unidos, mas também com influências europeias. Em busca de fundamentar o surgimento de uma nova ordem social, “a análise da realidade escolar foi realizada procurando compreender as possíveis variáveis que estariam condicionando o seu funcionamento” (Sposito, 2007, p. 23).

A partir dos anos 1970, a Sociologia da Educação no Brasil foi fortemente influenciada pela produção europeia, especialmente pelas análises de Louis Althusser, em sua obra *Aparelhos Ideológicos de Estado*. Nesta perspectiva, as análises relativas aos fenômenos das desigualdades sociais partiam de uma perspectiva macrossocial, sendo delimitadas por um recorte excessivamente estrutural, que acabavam interferindo na adoção de metodologias mais apropriadas para a realização de pesquisas empíricas (Sposito, 2007). Já em fins dos anos 1970 e início de 1980, houve uma diversificação teórica inspirada na Nova Sociologia da Educação na Inglaterra, de Michael Young (1971) e Basil Bernstein (1975). Neste caso:

A pesquisa e a análise se deslocam para os processos internos à instituição, tentando compreender como as rotinas, práticas, modos de ensino e aprendizagem, a seleção de conteúdos e as interações na sala de aula entre professores e alunos constituem elementos de controle, instalam relações de poder e produzem desigualdades, não só em decorrências das classes sociais, mas, também, de fundo étnico e de gênero. (Sposito, 2007, p. 24)

O debate sobre a democratização do ensino público se mantém vivo, e os temas de estudo da sociologia da educação estão diretamente vinculados à possibilidade de se repensar as políticas públicas para a área da educação no Brasil. Este debate voltou ao cenário político no período de redemocratização do país nos anos de 1980 e continua atuante até hoje.

Contribuições da Sociologia para a área da educação

Pode-se destacar que ainda não foram superados muitos problemas e limites para garantir a oferta de uma educação pública de qualidade, como um direito social previsto na Constituição

Federal de 1988 (Silva, 2004). Inclusive, o reconhecimento deste direito é constantemente ameaçado pelo ideário de um Estado neoliberal, que cria mecanismos de modo a desestimular o investimento em educação. Nesse sentido:

Tomando as ideias de Marx para uma educação que vise à realização e à formação de uma personalidade humana unificada e plena, é necessário considerar a educação não um problema individual, privado, sujeito a um processo de aperfeiçoamento espiritual, e, sim um problema social, dependente da transformação da estrutura econômica da sociedade. Como, para ele, o homem é a essência que se faz a si mesmo, a prática educativa pode se tornar uma atividade favorável não apenas para formar pessoas, como também para transformar a sociedade. (Silva; Carvalho, 2006, p. 51)

Segundo a perspectiva marxista, que parte do pressuposto de que a lógica econômica interfere nas decisões políticas que são tomadas em relação ao processo educacional, pode-se dizer que está havendo um projeto de desconstrução da educação enquanto um direito social básico. Pois, embora o Estado reconheça esse direito, ele não prioriza fazer os investimentos necessários na área da educação pública, passando a estimular cada vez mais o acesso seletivo à educação, através de critérios pautados no mérito individual.

Até mesmo na perspectiva weberiana é possível ver as contradições no caráter do Estado, em que se pode afirmar que somente foi possível a consolidação do capitalismo moderno graças à existência de um Estado burocrático, regido por leis racionais e previsíveis, que possibilitou a implementação de uma política econômica de apoio à produção capitalista.

Assim, observa-se que há uma visão disseminada no senso comum de que o Estado brasileiro seria extremamente burocratizado, ineficiente e desorganizado, portanto incapaz de

construir alternativas para melhorar a qualidade da educação. Mas, na realidade concreta, observa-se que há uma forte racionalidade nas ações que são tomadas no âmbito político no que se refere aos processos educacionais.

Cabe destacar que a escola, bem como a legislação escolar, está diretamente vinculada a uma ordem política e econômica já estabelecida, em que as medidas adotadas se apresentam como permeadas por certa neutralidade, mas na realidade elas são o reflexo dos contextos social, político, cultural e econômico vividos pela sociedade. De tal modo que o sucesso na reivindicação de mudanças, por parte dos segmentos da educação e dos movimentos sociais, sempre vai depender da força política empreendida em determinados momentos históricos.

Segundo Chauí (1980, p. 27), a burocracia estatal, através do Ministério da Educação e das secretarias de educação estaduais e municipais, “legisla, regulamenta e controla o trabalho pedagógico”, ou seja, constrói um discurso sobre a educação “definindo seu sentido, finalidade, forma e conteúdo”, sem que sejam ouvidos aqueles que são diretamente afetados por esses atos.

Para reduzir os efeitos contraditórios destas políticas, Freitas (1995) reforça a importância das teorias educacionais como caminho para a construção de uma concepção de educação, pautada em um projeto histórico, que possa priorizar as relações entre educação e sociedade, e que esteja apoiada nas questões centrais sobre que tipo de pessoa se quer formar e quais as finalidades do processo educacional.

A escola está inserida no sistema capitalista e, segundo Freitas (1995, p. 96), ela constrói seus objetivos mediante as demandas impostas por essa sociedade. “Esta função social da escola

capitalista é incorporada aos objetivos da escola, bem como às práticas de avaliação, e passa a fazer parte da própria organização do trabalho pedagógico”. O autor segue afirmando que

está aqui identificado um entrave importante às inovações no campo da organização do trabalho pedagógico: a organização social. A escola não é uma ilha na sociedade. Não está totalmente determinada por ela, mas não está totalmente livre dela. (Freitas, 1995, p. 98-99)

O autor lembra ainda que essa forma de organização do trabalho se desvinculou da prática social mais ampla e, por influências do pensamento positivista, a escola passou a admitir

a separação sujeito/objeto, teoria/prática, seja porque a escola nasceu como escola para as classes ociosas (...), seja porque a tarefa da escola inclui a necessidade de legitimar hierarquias sociais, através de hierarquias escolares. (Freitas, 1995, p. 99)

Na mesma linha de análise, Mosé (2015, p. 48-49) reafirma que, historicamente, houve uma construção de hierarquias escolares, que acabou predominando no meio escolar. Segundo a autora, no Brasil, a partir da segunda metade do século XX, o ensino básico criado para atender às massas adotou um modelo de educação fragmentada, pautada no paradigma taylorista, abandonando a formação humanista presente nas antigas escolas elitizadas. Portanto, o ensino volta-se a atender às necessidades de uma sociedade industrial, inspirada na linha de montagem, em que o princípio básico seria a fragmentação do trabalho humano em prol do aumento da produtividade. Portanto, esta escola passou a fornecer uma formação instrumental voltada para o mercado de trabalho.

Como consequência da adoção de um modelo técnico, a vida escolar passa a se apresentar de forma bastante fragmentada, “os saberes se dividem em diversos conteúdos isolados, sem conexão

uns com os outros, (...) retratando um fragmento do saber que nunca se relaciona com os outros e com a vida, que, em si mesma, é extremamente articulada e complexa”. Mosé (2015, p. 49) ainda afirma que:

Os conteúdos ficam tão fragmentados que levam os alunos a acreditar que estudam para os professores, para os pais, e não para si mesmos, para suas vidas. Sem os grandes pátios e os teatros que as escolas antigas possuíam, a escola de massas é dividida em inúmeras salas e corredores, com pouco espaço de convivência, com pouca circulação, um espaço que mais lembra um reformatório. Mas também uma fábrica, com uma imensa linha de montagem, uma absurda fábrica de pessoas.

Kuenzer (2002, p. 82) também partilha da ideia de que as ações adotadas no mundo do trabalho têm interferência direta no sistema educacional. A autora considera que o trabalho pedagógico se traduz em um conjunto de práticas sociais intencionais e sistematizadas voltadas à formação humana, mas, por estar inserido no sistema capitalista, acaba atuando como uma das suas formas de expressão. Desta forma, atua no sentido de disciplinar os alunos para se inserirem na vida social e produtiva.

Assim, é possível notar a influência que os métodos utilizados nos processos produtivos tiveram e ainda têm no trabalho pedagógico, como foi o caso do taylorismo/fordismo, que “sempre se fundamentaram no rompimento entre pensamento e ação”. Portanto, o mesmo processo fragmentário observado no sistema produtivo acaba se reproduzindo na escola. Conforme Kuenzer (2002, p. 83):

Esta pedagogia originou as propostas que ora se centraram nos conteúdos, ora nas atividades, sem nunca contemplar uma relação entre aluno e conhecimento que verdadeiramente integrasse conteúdo e método, de modo que propiciasse o domínio intelectual das práticas sociais e produtivas. Em decorrência, a seleção e a organização dos conteúdos sempre ocorreu a partir de uma concepção positivista de

ciência, fundamentada em uma concepção de conhecimento rigorosamente formalizada, linear e fragmentada.

Assim, os conteúdos foram rigidamente organizados por propostas curriculares que valorizavam o método de aula expositiva, de modo a reforçar o desenvolvimento da habilidade cognitiva voltada à “memorização, articulada ao disciplinamento, ambos fundamentais para a participação no trabalho e na vida social organizados sob a hegemonia do taylorismo/fordismo” (Kuenzer, 2002, p. 84).

Em decorrência disso, criam-se diferentes modelos de escola para atender ao perfil de cada classe social e também a divisão social e técnica do trabalho. Kuenzer (2002) observa que até mesmo a formação de professores se pauta pelos mesmos princípios da divisão por temas, disciplinas e especialidades, impedindo assim a reflexão do trabalho pedagógico em sua totalidade, ou seja, de modo a levar em conta o espaço escolar como um todo. Igualmente, são as formas de contratação dos profissionais da educação por jornadas de trabalho, ou por aulas ministradas, o que leva os professores a se identificarem com a área ou disciplina de sua formação, dificultando assim a construção de vínculos mais estreitos com a escola.

É importante considerar que a educação pública é parte de um processo bastante complexo, que engloba desde a elaboração, implementação e gestão de políticas para a educação, tanto em nível federal, quanto estadual e municipal, seguindo “até a gestão escolar, envolvendo diretores, pedagogos, professores, técnicos, fornecedores, faxineiros, merendeiros e porteiros, além das famílias, da comunidade”. Portanto, quaisquer ações a serem planejadas deverão ser concebidas conjuntamente para que possam se refletir

na sala de aula e atingir todos aqueles envolvidos no processo educacional (Mosé, 2015, p. 71).

Sem a mediação da educação, os projetos políticos das escolas não se convertem em ação transformadora. Se considerarmos a escola apenas como lugar de ensino e de aprendizagem, isso seria apostar no tecnicismo, prevalecendo a “ideia de habilitação profissional pura. Mas não há qualificação técnica, profissionalização, se não houver simultaneamente formação”. A educação viabiliza a apropriação dos conhecimentos produzidos socialmente e, em decorrência disto, cria maiores possibilidades de intervenção na sociedade, podendo servir de meio de pressão sobre os políticos e gestores públicos para que realizem ações práticas. Sua ação surte efeitos tanto no que se refere às mudanças no âmbito de ações técnicas, quanto sobre as pessoas e sobre a sociedade (Severino, 2004).

Considerações finais

A Sociologia trouxe profundas contribuições para a constituição de um sistema educacional nacional a partir dos anos de 1930. Pode-se dizer que o desenvolvimento de novas abordagens no campo da Sociologia possibilitou a análise do fenômeno educacional, de modo a estabelecer uma relação entre a estrutura da sociedade brasileira e a existência de um sistema de ensino desigual, que oferecia uma formação geral para os filhos da elite e outra voltada aos cursos profissionalizantes para os filhos de trabalhadores, reafirmando assim a divisão social e técnica do trabalho que predominava na sociedade mais ampla.

Pode-se sugerir que o questionamento daquela estrutura de ensino possibilitou mudanças no sistema, sendo que só foi possível

a criação de uma política nacional voltada ao ensino público através da Constituição Federal de 1934, quando foi criada uma política nacional de educação mais abrangente que estabeleceu como competências da União “traçar Diretrizes da Educação Nacional” e “fixar o Plano Nacional de Educação”. Ainda que na Constituição de 1937 tenha havido retrocessos quando propôs o retorno ao modelo mais elitista de ensino, a oferta da educação básica passou a ser uma obrigação do Estado. E apenas em fins dos anos 1980, com a Constituição 1988, é que o direito à educação básica passou a estar integrado, no plano político, ao conjunto de direitos da cidadania. E depois com a Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/1996 foram instituídas as bases e formas de organização da educação no Brasil.

Portanto, as mudanças na educação ocorrem através dos órgãos oficiais, pois são eles que criam as formas de legislar e regulamentar o sistema de ensino e este processo decisório se dá em cadeia. Neste sentido, cabe à Pedagogia fazer a mediação entre a escola e a implementação das leis educacionais que são formuladas na esfera do poder político. É evidente que a legislação escolar criada não é neutra, mas é o reflexo de todo o contexto social vivido e, dependendo do contexto histórico-social, pode se transformar em instrumento de controle do trabalho do professor. Como exemplo desta tendência pode se destacar a aplicação das políticas avaliativas, em que os resultados poderiam contribuir para melhorar a qualidade da educação e possibilitar aos profissionais da educação refletir sobre os dados colhidos, mas, na prática, assumem outro caráter servindo de meio de controle do trabalho do professor e do conteúdo programático praticado pelas escolas, gerando insegurança nos profissionais da educação, além de

influenciar nos recursos financeiros que são distribuídos às instituições escolares.

Este contexto de criação de políticas educacionais avaliativas e de imposição de conteúdos programáticos tem fragmentado o trabalho na área da educação, atingindo diretamente a autonomia do professor para realizar seu trabalho. Assim, essas ações interferem diretamente no trabalho escolar, em que se nota a falta de autonomia dos professores para a construção de um projeto político-pedagógico que possa nortear as ações e os objetivos da escola. Nesse sentido, cabe indagar qual é o tipo de formação que se busca oferecer. Ela deve visar uma formação humana integral, preparando para o exercício da cidadania, ou deve atender as necessidades do sistema produtivo?

Assim, em uma sociedade capitalista que se divide em classes sociais, o trabalho pedagógico, escolar e não escolar, apresenta-se de modo fragmentado. Nesse sentido, o conhecimento também passa a ser fragmentado em disciplinas isoladas, cabendo seu reagrupamento através da grade curricular separada por turmas e séries, “ficando por conta do aluno a reconstituição das relações que se estabelecem entre os diversos conteúdos disciplinares” (Kuenzer, 2002, p. 85). Portanto, essas ações atingem todos os níveis da educação, tanto o ensino fundamental quanto o ensino médio, mas a responsabilidade de obter bons resultados na educação continua sendo atribuída ao professor, a ele cabe superar os problemas vivenciados pela escola contemporânea.

Referências

CHAUÍ, Marilena. Educação e Ideologia. **Educação e Sociedade**, Cortez Editora, Ano II, n. 5, 1980.

- CORSO, Angela M; SOARES, Solange T. O ensino médio no Brasil: dos desafios históricos às novas diretrizes curriculares nacionais. In: X ANPED SUL, Florianópolis. *Anais*. Florianópolis, out. 2014.
- COSTA, Maria Cristina Carvalho. **Sociologia**: Introdução à ciência da sociedade. São Paulo: Moderna, 1987
- FRANCO, Maria Laura P. Barbosa; et al. **Ensino Médio e Ensino Técnico no Brasil e em Portugal, raízes históricas e panorama atual**. São Paulo: Autores Associados, 2004.
- FREITAS, Helena Costa Lopes de. A (Nova) Política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 especial, p. 1203-1230, 2007.
- FREITAS, Luis Carlos. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas: Papirus, 1995.
- GIDDENS, Anthony. **Sociologia**: uma breve porém crítica introdução. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1984.
- GOMES, Candido Alberto. **O ensino médio ou a história do patinho feio recontada**. Brasília: Universa, 2000.
- KUENZER, Acacia Z. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, José Claudinei; et al. (orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas: Autores Associados, HISTEDBR, 2002.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos sobre educação e ensino**. São Paulo: Moraes, 1983.
- MAZZA, Débora. A história da sociologia no Brasil contada pela ótica da sociologia da educação. In: TURA, Maria de Lourdes Rangel (org.). **Sociologia para educadores**. Rio de Janeiro: Quartet, 2001.
- MOSÉ, Viviane. **A escola e os desafios contemporâneos**. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.
- SELL, Carlos Eduardo. **Sociologia clássica**: Durkheim, Weber e Marx. Petrópolis: Vozes, 2009.
- SEVERINO, Antônio. A filosofia como elemento cultural e seu papel formativo: da necessidade da filosofia na escola. In: ROMANOWSKI, Joana Paulin; et al. (orgs.). **Conhecimento Local**

e Conhecimento Universal – Práticas sociais: aulas, saberes e políticas. Curitiba: Champagnat, 2004.

SILVA, Ademir Alves da. **A gestão da seguridade social brasileira:** entre a política pública e o mercado. São Paulo: Cortez, 2004.

SILVA, Wilton Carlos Lima da; CARVALHO, Alonso Bezerra de. Contribuições do Materialismo Histórico para a Educação. In: _____ (orgs.). **Sociologia e Educação:** leituras e interpretações. São Paulo: Avercamp, 2006.

SPOSITO, Marília P. Uma perspectiva não escolar no estudo sociológico da escola. In: PAIXÃO, Lea Pinheiro; ZAGO, Nadir (org.). **Sociologia da Educação:** pesquisa e realidade brasileira. Petrópolis: Vozes, 2007.

Nota

101. Maria Aparecida Alves, doutora em Educação e mestra em Sociologia pela Unicamp. Professora adjunta no curso de Licenciatura em Pedagogia do IEAR. E-mail: <malves@id.uff.br>.

CAPÍTULO 16: FILOSOFIA, EDUCAÇÃO E PEDAGOGIA: O PENSAR COMO CRIAÇÃO

*Silmara Lídia Marton*¹⁰²

Trata-se de verificar se somos capazes de converter isso que ainda estamos chamando de filosofia em uma prática de pensamento que seja heterogênea a respeito das lógicas que presidem a formação universitária dos profissionais da educação, ou, em outras palavras, se somos capazes de fazer da filosofia uma atividade na qual o que acontece (e o que nos acontece) se diferencie (difira, faça diferença) de todas essas lógicas e, portanto, uma atividade heterológica que faça com que o aluno se separe de sua condição de aluno, o professor de sua condição de professor e as disciplinas de sua condição de disciplinas.

Jorge Larrosa

Compartilho esse texto, desvincilhada da ideia de remeter a Filosofia a uma disciplina que deva se valer de determinadas características e funções para garantir a sua legitimidade no rol de conhecimentos, conteúdos, práticas, métodos e programas necessários à formação do pedagogo. Nem por isso significa dizer que a formação do estudante de um curso de Pedagogia possa se desembaraçar do que a Filosofia pode provocar, uma vez que a experiência do filosofar se oferece como potência viva e permanente do seu pensamento, colocando sob suspeita qualquer formato que o destitua de seu direito à própria escuta, à própria pergunta, à própria fala, movimento indispensável ao seu processo autoformativo e para a formação de professores.

Nessa linha de compreensão, para mim, o que diz Larrosa (2014) a respeito da filosofia como uma atividade que separe aluno, professor e disciplinas de suas condições, respectivamente, de aluno, professor e disciplinas, é mais do que apropriada. As

palavras “aluno”, “professor” e “disciplina” estão, no mundo acadêmico e escolar, carregadas de significados e sentidos cada vez mais afastados da afirmação da potência do pensamento. Precisamos delas nos libertar quando se traduzem na expectativa de atingir boas notas nas avaliações, no desenvolvimento de habilidades e competências segundo uma lógica de explicação, ordem e previsibilidade, num padrão homogêneo de pensar, no ritmo acelerado das demandas burocráticas, no cumprimento dos programas curriculares rígidos e repetidamente estabelecidos.

Na verdade, a lógica instrumentalizada do saber que atinge o contexto acadêmico é, entre várias razões, o produto de uma lógica que é ainda predominante no contexto escolar, com suas exceções. Os estudantes da universidade estão ficando impregnados de certas formas de estudar e de produzir discursos e pensamentos que resultam de uma lógica escolar, afirmando-se assim na condição de “alunos”. As suas experiências de contato com os livros e com o mundo são efeitos da mesma lógica. E o mundo, sabemos, é muito mais do que dizem sobre ele. A universidade, de sua parte, ainda muito escolarizada, transforma esse mundo em objeto de estudo que, uma vez categorizado, ganha o estatuto de “disciplina”. Por fim, os “professores” se tornam aqueles que explicam, porque dotados de algum saber específico, esses mesmos conteúdos aos “alunos” (Larrosa, 2013).

Essa lógica explicadora que preside a prática docente no território acadêmico alimenta a representação dos estudantes acerca do que seja ensinar e aprender Filosofia e deforma a imagem de si mesmos, como se algo lhes faltasse – aquele saber e daquele modo constituído.

O professor de Filosofia, muitas vezes pressionado pelas situações adversas a que nos referimos antes, torna-se refém dessa mesma lógica da explicação ao acreditar que a única saída para se ensinar minimamente a filosofia é a transmissão, ou seja, explicar ao aluno aquilo que conhece da filosofia. Nessa lógica, existe implícita a crença de que aquele que explica é o detentor dos conhecimentos filosóficos necessários que lhe permitem assumir a responsabilidade de transmitir os conteúdos da filosofia àqueles que não o possuem. (Gelamo, 2009, p. 114-115)

Folheio páginas de alguns livros e, não por acaso, vejo que evocam sentidos comuns aos produzidos por algumas divagações minhas quando me coloquei a escrever esse texto. Num deles, cujo título sugestivo é *Fomos maus alunos* (2008), o jornalista e escritor Gilberto Dimenstein e o educador Rubem Alves conversam informalmente sobre a educação, as suas experiências como alunos e expõem trajetórias de vida que se configuraram em processos extremamente criativos de construção de si mesmos muito distintos do que se julgava importante numa educação escolar. Diz assim Dimenstein (2008, p. 10, grifo meu) em certa passagem:

Maus na escola, tínhamos uma enorme voracidade por coisas que não estavam nos programas. Não é que nos faltasse fome. Fome nós tínhamos. O que não tínhamos era fome para comer a gororoba padronizada que se servia nos restaurantes chamados escolas. Daí passamos a fazer nossa própria comida..O que não foi mau...

E Rubem Alves (2008, p. 103, grifo meu) fala da necessidade do “não saber” do professor:

[...] é preciso que o aluno veja o professor ignorando, porque somente numa situação de ignorância ele está aprendendo. O professor precisa dizer eu não sei e não se envergonhar disso – é dessa situação que o professor que dá a matéria, dá o programa, está livre, porque ele sabe o programa. Essa liberdade de dizer eu não sei, eu estou aprendendo é algo que o professor precisa aprender, pois não saber é o início da aprendizagem.

Volto ao livro *Tremores: Escritos sobre experiência* (2014) de Jorge Larrosa, professor de Filosofia da Educação na Universidade de Barcelona e autor das palavras que escolhi para a epígrafe desse texto. Ele conta que no final do ano de 2008 os estudantes estavam a ocupar alguns edifícios da Universidade em protesto a formas de aplicação dos acordos de Bolonha. Nesse contexto, estudantes trancados na Faculdade de Educação enviaram um convite a apenas alguns de seus professores para que redigissem um texto livre. O convite dizia o seguinte:

[...] a redação de um texto de formato livre e extensão à vontade no qual se aborde, a partir de um critério pessoal, em que lugar fica a teoria da educação, a poesia, a filosofia, a arte, o pensamento crítico, a antropologia, a educação propriamente dita, a sabedoria, a liberdade, a democracia... nesse modelo social e universitário no qual se priorizam os resultados e não a reflexão. (Larrosa, 2014, p. 157)

Larrosa conta que, dias depois do recebimento do convite, almoçou no restaurante da Faculdade com alguns de seus colegas comprometidos em dialogar com seus alunos e que, ao final do almoço, lhes perguntou: “quando vós utilizais o diálogo em vossas aulas, o fazeis para ensinar ou para aprender?” (Larrosa, 2014, p. 160). Continua dizendo Larrosa que não tinham eles chegado a uma conclusão. A esse respeito, com muita honestidade e autocrítica, conclui:

Os estudantes nos pediram que lhes digamos algo, à maneira dos homens e não à dos sábios. Porém não estou certo de que nós, quando lhes perguntamos, o façamos para aprender, melhor dizendo, como iguais, para que nos digam algo. Ainda que às vezes aconteça. (Larrosa, 2014, p. 160)

É importante observar que mesmo em dois contextos aparentemente distintos – um escolar e o outro universitário, um oriundo do Brasil e o outro na Espanha – os alunos, contrariam

discursos que afirmem a sua impossibilidade, dando a ver a presença de uma fome, como refere Dimenstein (2008), e requisitam algo dos professores que os conduzam não a uma educação como produto, mas como lugar de reflexão. Além do mais, os depoimentos apontam uma relação outra que os alunos pedem dos professores com o saber.

Saber coisas não implica ser dotado de sabedoria. Foi assim que a figura de Sócrates inspirou toda a Filosofia, associando sabedoria ao reconhecimento da própria ignorância e cuja natureza foi marcada pela existência do não saber, portanto, uma negatividade que o conduziu ao reconhecimento do não saber – sua positividade. O saber está irremediavelmente vinculado a uma procura, um caminho de busca motivado pelo desejo, pela inquietude, pergunta e incerteza, por agitações na alma, e não pela garantia de respostas.

Essa “sabedoria humana” que Sócrates soube expressar por meio de sua própria vida e na forma extremamente singular adotada nos diálogos com seus interlocutores, na sua grande maioria jovens, terá um alcance universal na medida em que revela a todo ser humano que pode ser sábio. Porém, sua sabedoria será diversa daquela sabedoria associada à detenção de práticas, conhecimentos e valores transmitidos por determinadas autoridades do saber que não escutam os jovens e não os estimulem a pensar por si mesmos. Nasce com Sócrates uma filosofia caracterizada por certa postura, atitude crítica e radical somente possível pelo exercício, atividade e prática capazes de romper com as estruturas e valores de sua época. Sócrates persistiu na filosofia como modo de viver a própria verdade, em sua autenticidade. Na pergunta que habitava permanentemente a alma de Sócrates repousava algum saber pelo qual valeu a pena viver até morrer.

Porém, até mesmo Sócrates, com toda a sua sabedoria humana, ganhou na história da tradição clássica da Filosofia marcas de um racionalismo erudito e científico que o afastou de sua própria humanidade, como dizia Nietzsche (1992). A “nobre ilusão metafísica”, caracterizada pela convicção socrática de que o pensamento poderia penetrar na essência, no Ser e consertar sua existência tem sido uma meta perseguida na ciência e na filosofia. Em sua obra *Além do Bem e do Mal: prelúdio a uma filosofia do futuro* (1992), Nietzsche critica exaustivamente o dogmatismo filosófico, calcado na reverência da vontade de verdade subsidiada por uma crença metafísica – “crença nas oposições de valores”. Este modo de julgar, também característico da filosofia kantiana, encara a verdade como “coisa em si”, dotada de uma substancialidade que nós, sujeitos do conhecimento, teríamos acesso simplesmente mediados pela nossa racionalidade. E foi assim que o homem teórico, movido pela ilusão socrática, acreditou que os conceitos e os juízos poderiam lhe conceder a serenidade. Mas, descobre que a lógica, “mordendo a sua cauda”, o limita e que o esforço do conhecimento otimista é em vão, já que está diante do “inexplicável”.

Quando, chegado a este extremo limite, vê, cheio de espanto, que a lógica também toma a forma curvilínea desses limites, e se enrola a si própria, como a serpente que morde a própria cauda – tem a visão de uma nova forma de conhecimento, o “conhecimento trágico” de que não pode suportar o aspecto, se não tiver o socorro e a proteção da arte. (Nietzsche, 1992, p. 96)

De outra parte, o reconhecimento da impossibilidade do alcance da verdade é, sem dúvida, uma forma de não se deixar seduzir pelos meandros dos sentimentos de valor como pelas palavras. “A crença em ‘certezas imediatas’ é uma ingenuidade moral”

(Nietzsche, 1992, p. 41). A moral diz respeito às relações entre nossos impulsos e ações, não se reduzindo aos bons costumes, e sim ao nosso sentir e pensar, conjugados, contaminados entre si.

Nietzsche se coloca diante dos que se julgaram sábios no Ocidente, àqueles que racionalizaram o próprio sentido da sabedoria distanciando-se assim dos instintos da vida humana. Humanizar-se seria justamente viver, em contrapartida, não a busca da essência de um Ser metafísico, ideal, permanente e fixo, mas assumir a diferença, a cisão, a multiplicidade, em constante transformação. Aí reside a possibilidade. O universo não é movido por uma reta ascendente ou descendente, mas se realiza em movimento circular eterno. Por isso, somos criaturas que podemos projetar um futuro na recriação de nós mesmos através de uma mudança de nosso estar no mundo, numa perspectiva criadora de novas maneiras de ver, sentir, avaliar as coisas, o mundo e a nós mesmos. Uma constante flexibilidade em meio à *ardência* da vida.

A existência se justifica esteticamente em cada gesto, em cada comportamento. Assim, cada ser humano é inteiramente responsável pela vida, sendo sua tarefa imprimir um caráter a sua existência como o criador de uma obra de arte. Se não há verdade propugnada pela metafísica e nem sentido moral que resgatem a finitude humana, é preciso então dizer “sim” à existência humana, marcada pelo sensível e inteligível, por meio da autoconservação, porque o destino singular depende unicamente de cada um.

Em Sócrates e, em sintonia com a leitura que desse filósofo Foucault realiza em sua obra *A Hermenêutica do Sujeito* (2010), encontro inspiração para pensar e viver experiências no Ensino de Filosofia com os estudantes de Pedagogia que se valham do “cuidado de si” socrático, no sentido de uma relação com o pensar

para dentro, para o interior, à interioridade a partir da qual tudo neles pode se transformar. Essa transformação poderá repercutir no seu desejo de que outros também se transformem e por meio do cuidado de si mesmos. Procuro a todo tempo me nortear pela ideia de que o ato de educar é revestido de uma importância crucial porque implica em acompanhar alguém que está posto em questão na busca do sentido da própria vida. O que pensa esse estudante acerca de si mesmo e que o impele ao outro? Como estimular o “cuidado de si mesmo” nos tempos de hoje quando a razão é instrumentalizada, o humano se vê fragmentado a ponto de não se reconhecer de modo diferenciado e singular, parasitado por uma dissociação entre o seu pensar, seu sentir e seu viver e, desse modo, com enorme dificuldade de saber o sentido de si e da vida?

Opto por pensar que a humanidade a qual os estudantes requisitam dos professores seja justamente essa em que eles se disponham a filosofar, a se questionar. É disso que fala Larrosa: que nos coloquemos diante dos estudantes expostos, humanamente abertos ao diálogo para uma transformação, algum(ns) deslocamento(s). Quando entro na sala de aula, naquele exato instante, percebo que é necessário que eu mesma escute minha voz interior para propiciar condições que provoquem algum *acontecimento* entre os estudantes. Os sentidos, assim, se criam e se multiplicam a partir do que nos atravessa, nos toca, nos afeta. Na direção mesmo do que dizia Deleuze (2004), um filósofo que acreditava na multiplicidade da vida humana, o acontecimento é um encontro com algo que força o pensar, que provoca certo caos, ruptura no interior de um sujeito. É da ordem do singular. Para mim, é ali que algo pode ou não acontecer, no encontro consigo e com os outros.

Há um problema maior que afeta a todos na contemporaneidade: a falta de tempo/espço para fazer escolhas, para identificar qual o sentido do que se está fazendo – Para quê? Para quem? Por quê? Nossas vidas carecem de experiência, como a oportunidade que a vida nos dá em sua eterna novidade de nos comover e nos transformar. Vivemos muito para algo que está fora de nós mesmos. Não podemos perder de vista a experiência própria de cada de um de nós com a vida e que, desse entrelaçamento de experiências, no campo coletivo da *práxis*, operemos mudanças, projetos de existência comuns.

Oriunda de uma formação em Filosofia marcada apenas pela escuta de aulas de caráter expositivo da História da Filosofia, experimento na docência continuamente o desafio de criar outras possibilidades que não se traduzem em abortar essa história, mas ouvi-la no sentido como aprendi com um professor que, com seu rigor e sensibilidade, ampliou o meu encantamento pela Filosofia, o Prof. Franklin Leopoldo e Silva. Em um de seus textos, diz assim:

Apreender a filosofia – as filosofias – a partir do enraizamento histórico não é vê-la(s) como mero(s) reflexo(s) da condição histórica na qual foi(ram) produzida(s), mas vê-la(s) como elaboração privilegiada do sentido que vincula essas condições às diversas formas como os sujeitos históricos as vivem. (Silva, 2002, p. 10)

Percorrer as filosofias como criações de sentidos tem sido uma das finalidades essenciais das minhas aulas de Filosofia e Educação por meio do incentivo a leitura entre os estudantes como escuta privilegiada da unidade de sentido e significação que cada filósofo deu a determinadas questões do seu tempo. Para que os sentidos sejam recriados, considero igualmente importante o uso de dispositivos como a arte musical, o silêncio, a poesia, os filmes, os vídeos, as imagens e as dinâmicas, entre as quais o diálogo

segundo critérios que o método socrático valoriza: a insistência na pergunta, o reconhecimento da ignorância e o cultivo do conhecimento de si mesmo. Incentivo experiências do filosofar que explorem uma racionalidade aberta e sensível que conduza os estudantes a parar para pensar. Busco provocar impulsos de vida, inspirada no pensamento de Nietzsche, compreendendo que o exercício do pensamento filosófico é estetização da vida, e não a sua idealização. Se é possível falar de algo verdadeiro, talvez seja a verdade esse encontro autêntico com a própria condição existencial no mundo.

Assim, imbuída dessa consciência, vejo-me abrir mão de caminhos já conhecidos, sabidos, digeridos e, na academia, já instituídos como certos e seguros. Não é fácil. Dói, às vezes. Há frustrações, mas também conquistas e alegrias. A preparação das aulas, nessa direção, é muito mais demorada e intensa porque envolve mais estudo, pesquisa, envolvimento, coragem e risco, sem quaisquer garantias. Vejo-me a todo o tempo a viver um processo dinâmico de questionamento e de impasse em relação ao que compartilhar com os estudantes. E, em muitos momentos, testemunho suas experiências ricas e fecundas em que se põem em questão quando faço o mesmo, expondo as minhas próprias dúvidas, incertezas, lacunas e as perguntas que a vida nos faz.

Mas, que condições se fazem necessárias para esse processo em que aprendamos juntos? É possível enunciar tais condições e exigi-las? Como produzi-las no sentido da experiência do filosofar que não lida bem com a pressa, a necessidade de responder, mesmo marcado pela urgência, que não visa produtos, mas se alimenta de processos, e não pelas informações, mas pela criação? No plano da imanência da Pedagogia ainda persiste uma orientação

dentro da qual o professor deva ensinar o aluno, que o aluno deve aprender com professor e que a disciplina de Filosofia seja a base, o fundamento que, com seus princípios, deverá nortear a formação ética, crítica e política do profissional em Educação e, em particular, o pedagogo.

Há determinada perspectiva que orienta a formação do pedagogo e que é comumente aceita pela maioria dos profissionais: formar o pedagogo que, consciente de sua prática pedagógica e norteado pela intencionalidade, contribua, entre outras coisas, para a formação crítica, ética e política de seus estudantes. Sem diminuir a importância desses aspectos, ainda me pergunto: essa visão insiste como *acontecimento* a ponto de mobilizar os alunos da Pedagogia a promoverem alguma mudança em suas vidas e nos espaços formais e informais da Educação que vierem habitar?

Durante esse tempo de professora do curso de Pedagogia do Instituto de Educação de Angra dos Reis da Universidade Federal Fluminense, desde 2009, dando aulas de Filosofia e Educação ou Filosofia da Educação I e Filosofia da Educação II, realizando projetos de extensão e pesquisa em escolas públicas voltados à “Filosofia com Crianças” e escuta sensível por meio de audição musical e escuta de *paisagens sonoras*, identifico *acontecimento*, no sentido genuíno e extraordinário da criação, ruptura e invenção, como recorda Deleuze e a partir da leitura de Yamamoto (2012), quando professores e estudantes põem de lado as suas roupagens e papéis definidos sem se colocarem numa atitude de cobrança consigo mesmos de responder apenas às expectativas pedagógicas. Quando professores e estudantes se expõem à experiência do encontro com sua condição humana, a educação como processo de formação acontece.

Segundo Deleuze, acontecimento não é qualquer fato social ou evento veiculado pela mídia como corriqueiramente fazemos uso desta palavra (uma notícia, uma propaganda etc.) Não é, portanto, a prática de uma cultura, nem o lançamento de um produto novo no mercado. Não é sequer a infinidade de vozes (ou verdades) excluídas da história oficial que, a certa altura, são achados acidentalmente em arquivos perdidos no tempo. O acontecimento possui natureza virtual (em oposição ao “atual” – evento ou a coisa já efetuada) e se constitui como um conjunto de “singularidades”. Distinguimos aqui duas entidades filosóficas: “o Acontecimento” e “os acontecimentos”, ambas ideais, porém não abstratas. Os acontecimentos se comunicam com o Acontecimento, mas não de maneira recognitiva: não se trata de reconhecer manifestações do sensível ou acidentes a partir de uma essência ou estrutura anteriormente definida e determinante, mas, como dissemos, de conhecer (perceber) ocorrências singulares que ressoam ao longo de uma série infinita e se comunicam com o Acontecimento. O Ser aqui é *Devir*. (Yamamoto, 2012, p. 116-117)

A todo instante no Brasil escutamos notícias de muitos casos de violência contra as mulheres, negros e LGBT's, mortes de crianças e de velhos por falta de atendimento médico, fechamento de escolas públicas, desemprego em massa, aumento do número de desabrigados nas ruas, não pagamento dos salários de professores, demissão de trabalhadores, extinção das reservas indígenas, entrega do nosso patrimônio natural às grandes corporações estrangeiras, desvalorização do trabalho dos funcionários públicos federais, estaduais e municipais, desrespeito aos direitos sociais e trabalhistas previstos na constituição federal praticado por um governo não eleito pelo povo, portanto, ilegítimo... Temos vivido no Brasil um enorme caos. Cabe pensar como tais acontecimentos, dispostos numa série infinita, podem nos atravessar provocando em nós não mais reações de alienação, conformismo, niilismo e indiferença, mas transformações, criações, um *Acontecimento* em nós, portanto, ativo, mobilizador, transgressor. Dessa concretude emerge matéria viva a ser pensada e sentida.

No *devoir* se realiza a experiência sempre singular que cada ser faz ao destacar dos acontecimentos, fatos corriqueiros do dia a dia, um algo que subsista, que insista como oportunidade para a fabricação do conceito, matéria do pensamento, matéria da filosofia. Esse é o esforço. Para filosofar precisamos do tempo da paciência, e que não é voltado ao pragmatismo das respostas, pois marcado por dificuldades, atento ao que muitas vezes nos escapa. É um esforço de criação.

Para tanto venho sugerindo aos estudantes momentos de pausa para silêncio durante as aulas como condição necessária à escuta de si mesmos. Cuido para que aquela ocasião seja oportuna a fim de que eu também me escute e me vigie para não reproduzir conceitos. Procuro despertar as consciências dos estudantes pela via do estímulo ao seu sentir que intensifica suas experiências e anima o seu pensar. Falo de um pensar não vinculado apenas ao exercício de uma razão lógica, coerente e bem argumentada, mas de um pensar como criação e que encontra suas condições de realização justamente no abismo, no delírio, na incerteza, na dúvida, na crise. Sem a pretensão de que esse pensar se traduza rápida e necessariamente na criação de conceitos, considero, por outro lado, ser esse pensar algo ativo, percorrido de intensidades, forças, desejos, sentimentos que, como argumenta a filósofa portuguesa Paula Cristina Pereira (2004, p. 106), qualificam o próprio pensar.

Nos sentimentos reside esse poder excessivo de nos elevar, essa força anímica que nos liberta das leis mecânicas e nos promete prolongamento, que nos promete vida. Que nos promete, afinal, sermos, essencialmente, em querer, em infinita criação, que é a única possibilidade de sermos em continuidade qualitativa de pensar.

Transcrevo aqui essas palavras que serviram de epígrafe a um dos capítulos do livro *Infância. Entre Educação e Filosofia*, de Walter

Kohan (2003), que diz assim:

Segue o eco, a imagem refletida do possível e esquecido: a possibilidade e necessidade de falar e escutar. Não o eco que se apaga paulatinamente ou a força que decresce depois de seu ponto mais alto. Sim o eco que rompe e continua. O eco do próprio pequeno, o local e particular, reverberando no eco do próprio grande, o intercontinental e galático. O eco que reconheça a existência do outro e não pisoteie ou intente calar o outro. O eco que torne seu lugar e fale sua própria voz e fale a voz do outro. O eco que reproduza o próprio som e se abra ao som do outro. O eco desta voz rebelde transformando-se e renovando-se em outras vozes. Um eco que se converte em muitas vozes que, frente à surdina do poder, opte por falar-se ela mesma sabendo-se uma e muitas, conhecendo-se igual em sua aspiração de escutar e fazer-se escutar, reconhecendo-se diferente nas tonalidades e níveis das vozes que a formam. (Marcos apud Kohan, 2003, p. 181)

Desejo que contínua e intensamente a Filosofia na Educação produza essas reverberações nas quais cada voz é escutada e ao mesmo tempo, na abertura a escuta de outras vozes, opere novas forças vitais e coletivas que estão na contramão do poder que desumaniza, nega, oprime. Que a repetição do Mesmo em nós – professor e aluno –, imersos nas escolas e nas universidades, ceda às Diferenças, a partir de possibilidades educativas que promovam a criação, o vigor necessário para que nos tornemos sensíveis aos signos desse mundo tão complexo no qual vivemos e, dessa forma, possamos fazer revoluções, que não estão a nossa espera no porvir, mas no *devir*, hoje.

Referências

- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a Filosofia?** São Paulo: Editora 34, 2004.
- DIMENSTEIN, Gilberto; ALVES, Rubem. **Fomos Maus Alunos**. 9. ed. Campinas: Editora Papirus 7 Mares, 2008.

- FOUCAULT, Michel. **A Hermenêutica do Sujeito**: curso dado no Collège de France (1981-1982). Tradução de Márcio Alves da Fonseca e Salma Tannus Muchail. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- GELAMO, Rodrigo Peloso. **O Ensino de Filosofia no Limiar da Contemporaneidade**: o que faz o filósofo quando seu ofício é ser professor de filosofia? São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.
- KOHAN, Walter Omar. **Infância**. Entre Educação e Filosofia. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2003.
- LARROSA, Jorge. **Tremores**: Escritos sobre Experiência. Tradução de Cristina Antunes e João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.
- NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **Além do Bem e do Mal**: prelúdio a uma filosofia do futuro. Tradução, notas e posfácio de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 1992. Edição original: 1886.
- PEREIRA, Paula Cristina. A Experiência Estética ou a Realidade Humanizada. **Revista da Faculdade de Letras**: Filosofia. Porto: Ed. da Universidade do Porto, p. 103-116, 2004.
- SILVA, Franklin Leopoldo E. História da Filosofia, Formação e Compromisso. **Trans/Form/Ação**, São Paulo, v. 25, n. 1. 2002.
- YAMAMOTO, Eduardo Yuji. Rachar as imagens, contraefetuar o acontecimento, conceituar a comunidade: a experiência comunitária em registros fotográficos de Maio de 68. **Revista Lugar Comum**, n. 37-38, p. 113-130, 2012.

Notas

102. Silmara Lúcia Marton, doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e licenciada em Filosofia pela USP. Professora associada no curso de Licenciatura em Pedagogia do IEAR. E-mail: <silmaramarton@id.uff.br>.

CAPÍTULO 17: PRODUÇÃO DE MODOS ANALÓGICOS DE PENSAR E CONHECER: A EXPERIÊNCIA COM A CIA. DAS ARTES DO IEAR

*Dagmar de Mello e Silva*¹⁰³

Introdução

Com que avidez essa onda se aproxima, como se houvesse algo a atingir! Com que pressa aterradora se insinua pelos mais íntimos cantos das falésias! É como se quisesse chegar antes de alguém; como se ali se ocultasse algo que tem valor, muito valor. – E agora ela recua, um tanto mais devagar, ainda branca de agitação – estará desiludida? Terá encontrado o que buscava? (...) Mas logo vem outra onda, ainda mais ávida e bravia que a primeira, e também sua alma parece cheia de segredos e do apetite de desencavar tesouros. Assim vivem as ondas – assim vivemos nós, seres que tem vontade – e mais não digo!

Friedrich Nietzsche

O ano foi 2010, época em que assumi o cargo de Professora Adjunta da Universidade Federal Fluminense, através de concurso público, para lecionar a disciplina Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem em um *Campus* criado pelas políticas do Reuni, localizado na Costa Verde do estado do Rio, no Município de Angra dos Reis.

A chegada à universidade me causou certo estranhamento. As condições físicas do local em nada me lembravam daquilo que representava para mim uma universidade pública. A Universidade funcionava no segundo andar do prédio de uma escola pública da prefeitura e a correria e o burburinho das crianças pelos corredores do primeiro andar não nos deixavam esquecer-nos de que a Infância estava presente ali. Não só a infância expressa nos corpos das

crianças que povoavam vivamente aquele local, mas a infância como espaço tempo inaugural da vida, nos oferecendo um pressentimento de que algo novo começava a surgir ali.

Nossos alunos, por sua vez, jovens, em grande parte, oriundos de classes populares expressavam suas dificuldades em entender a linguagem que nós, professores, utilizávamos em nossas aulas. Eram termos completamente desconhecidos de suas vivências cotidianas, mesmo as escolares. Palavras transformadas em conceitos que, até então, não faziam parte de seus mundos.

Eram jovens cheios de desejos e sonhos e eu temia que as barreiras *entre* línguas pudessem corroer os sonhos que pulsavam naqueles jovens. Foram essas inquietações que me conduziram ao desafio de encontrar uma língua que tivesse algo em comum, algo que nos aproximasse *entre* línguas.¹⁰⁴ Uma língua que ao fazer passar uma força criasse história, uma língua política (Foucault, 2006, p. 118).

Participar da Cia das Artes Severinas foi um momento muito importante não apenas para minha formação acadêmica, mas para minha vida. Em 2010 quando iniciei na faculdade passei por uma série de conflitos internos. Tudo era novo para mim. Morar em outra cidade longe da minha família, ter que me sustentar e, ao mesmo tempo, sem que isso prejudicasse os meus estudos, foi algo que me fez crescer, mas também me fez sofrer muito.

Ao iniciarmos na Cia das Artes encontrei nela um refúgio, onde os problemas desapareciam e as dificuldades eram superadas através do apoio e colaboração dos amigos do grupo. Fiz amizade com outras pessoas, conheci obras literárias, músicas, e a rotina do teatro.

Enfrentei a morte em um dos momentos de dor na minha vida e essa foi a tarefa mais difícil. Nem sei como explicar que ser “o Guri”¹⁰⁵ de uma das músicas interpretadas pela Cia, marcou tanto a minha vida. Mexeu com meus sentimentos, com meus medos e com minha dor.¹⁰⁶

O Severino¹⁰⁷ me levou à experiência da amizade, do trabalho coletivo, da perseverança e da determinação.

O espaço de ensaios era o meu espaço, o meu momento. Lá era o meu refúgio e eu nunca disse isso a ninguém. [...] Mas acima de tudo foram os dias de maior alegria em minha vida. (Depoimento de Roberta – aluna do curso de Pedagogia)

Depoimentos como o de Roberta me aproximam de Foucault (2006) e me ajudam a dar forma à escrita desse capítulo, pois, assim como o pensador francês, entendo que:

A escrita se basta a si mesma, e, por consequência, não está obrigada à forma da interioridade: ela se identifica com sua própria exterioridade desdobrada: [...] é um jogo de signos comandados menos por seu conteúdo significado do que pela própria natureza do significante; não se trata da amarração de um sujeito na linguagem; trata-se da abertura de um espaço onde o sujeito que escreve não para de desaparecer. (Foucault, 2006, p. 268)

Uma escritura que registra e perpetua a palavra, que “dá a ver, mostra-se, faz aparecer o rosto próprio junto ao outro” [...] “trata-se de fazer coincidir o olhar do outro e aquele que se volve a si próprio quando se afere as ações quotidianas às regras de uma técnica de vida” (Foucault, 2006, p. 150-160).

Foi na busca dessa escrita que procura expressar as inquietudes que permeiam esse percurso, “na extremidade de nosso próprio saber, nesta ponta extrema que separa nosso saber e nossa ignorância e que transforma um no outro” (Deleuze, 2005, p. 18) que optei por essa escrita híbrida, atenta para os aspectos formais de um relato acadêmico, mas que se joga na possibilidade de *trans-crever* a partir de um olhar que *trans-vê*, colocando em circulação movimentos narrativos, tentando partilhar experiências existenciais que me desdobraram sentidos (Silva, 2009, p. 25), difíceis de serem expressos em palavras:

Através da arte podemos sentir o mundo de outra forma. Somos afetados por ela e nos deixamos tomar pelo momento deixando transparecer o que ela nos provoca por dentro. Fazer parte da Companhia das Artes Severinas foi um dos momentos mais marcantes da minha formação, pois percebia que através de nossa arte não eram somente nós os afetados, mas todos que estavam a nossa volta e participavam de nossas produções. Estudar textos, nos dedicar às interpretações, ensaios e registrar tudo em filmagens e fotografias, fizeram de nós pessoas mais atentas ao que muitas vezes está invisível [...]. Além disso, nos fez perceber e reconhecer a arte do outro.
(Depoimento de Gisele – Aluna do curso de Pedagogia)

Depoimentos como o de Gisele me levaram a aceitar o desafio dessa escrita, como forma de apresentar algumas notas das tessituras que me envolveram ao longo do período em que lecionei no Instituto de Educação de Angra dos Reis e pude criar “experiências estéticas e a produção de modos analógicos de pensar e conhecer”, fazendo parte da formação de todos e todas que vivenciaram aqueles tempos e espaços. Portanto, aceitar o convite de participar desse livro, foi a oportunidade que encontrei de registrar um pouco dessas experiências que deram origem a projetos de pesquisa, extensão e docência, desenvolvidos ao longo dos quatro anos em que atuei no Instituto de Educação em Angra dos Reis. Experiências estas que me deram a pensar; como os sentidos, a percepção e o corpo podem se constituir “produções de presença”¹⁰⁸ na experiência estética, uma alternativa de pensamento. Em outras palavras, pensar como as experiências estéticas atuam como dispositivos que acionam *affectos* e *perceptos*,¹⁰⁹ produzindo modos analógicos de pensar.

Pensar analogicamente, na perspectiva que trago, se refere a espaços/tempos em que somos atravessados pela experiência. Acontecimento sob o qual a presença dos objetos que compõem a cena ou situação se relacionam de tal modo que podemos

compreender aquilo que acabamos de viver sem que, necessariamente, seja preciso recorrer às palavras e explicações dadas formalmente pela língua, mas que quando traduzidas em palavras expressam essa dimensão do acontecimento.

Participar da Cia das Artes Severinas foi um dos melhores momentos vivenciados na faculdade. Todos os momentos vivenciados, experimentados nos encontros da Companhia proporcionaram aprendizados que mexeram, principalmente, com minha sensibilidade. E foi mais do que representação. Foi entrega para dar vida ao personagem, sentindo cada emoção, cada dor, felicidade ou ódio.

O falar em público, o que se pretende passar para o público com aquilo que antes eu tive que conhecer e sentir, o trabalho que precisa ser feito em grupo, as amizades construídas, as trocas de experiências, as risadas, os choros foram importantes momentos que me fizeram ter um outro olhar para com as Artes em si. Acho que na minha formação, experimentar e produzir Arte foi essencial para valorizar e respeitar ainda mais esse campo! Podemos trabalhar e refletir, através desse campo, sobre questões presentes em nossa sociedade trazendo a sensibilidade, como por exemplo, em se pensar no mundo de ontem, de hoje e no mundo que se deseja. Acho que a Companhia me fez pensar nas inúmeras possibilidades que as Artes nos permitem fazer acontecer!
(Natalia – Aluna do curso de Pedagogia)

É nessa direção que tenho proposto o conceito de produção de presença. Apontar a possibilidade de um percurso que se funda no intangível das palavras, que é inscrito em nossos corpos, marcas de tempos e espaços experimentados numa dimensão que não cabe nos registros que se pautam na racionalidade de uma linguagem formal e sim no vazio entre a vertigem e a palavra. Desse modo, o trabalho que desenvolvemos¹¹⁰ com a *Cia de Artes* teve como principal intento provocar rupturas com as tradicionais análises semiológicas, sociológicas, estéticas, políticas, psicológicas etc. Análises estas que se fundamentam, em sua maioria, na

hermenêutica como referência interpretativa das análises em Ciências Humanas.

[...] Não acho que a arte facilite a vida das pessoas, mas nos interroga, torna-a mais dramática [...] possibilita grandes e pequenos momentos de um outro mundo possível. (Diego – Graduado do curso de Pedagogia)

Ser uma Severina é mais do que apenas encenar Morte e Vida, mas sim vivenciar na pele o que o texto, os ensaios, a convivência nos faziam, nos tocava. (Camila – Aluna do curso de Pedagogia)

Foi a partir das Experiências com a *Cia das Artes Severinas* que passei a compreender “esteticamente” aquilo que já defendia em teoria, ou seja, para além da racionalidade lógica existe uma alternativa à produção de sentido que não se abriga nas palavras traduzidas por uma hermenêutica que “desvela” o “invisível” do discurso, mas opta pela experiência¹¹¹ que se faz como acontecimento, experiência corporificada que fala por outras vias de pensamento que não se reduz a uma lógica formal, mas ganha materialidade por possibilidades analógicas de pensar.

A Cia de Artes começou com um propósito muito amador, mas foi ganhando consistência no decorrer do projeto. Talvez, eu, não tenha aproveitado o máximo das intervenções feitas pela CIA, porém, acredito que as intervenções que participei foram importantes para reconhecer um pouco mais de nossa História. Destaco em especial a última intervenção que foi sobre a Ditadura Militar, uma encenação da entrevista com um dos Ditadores; Paulo Malhões. Essa intervenção foi uma das que me deixou mais “balançado”. Eu fiz o papel do repórter e Adolfo (uma colega da Universidade) fazia o personagem do Ditador e Assassino. Durante a entrevista me senti “possuído” pelo espírito de vingança, mas era só uma cena. Contudo, foi importante para reconhecer um pouco da nossa História, como dito antes e, fazer uma ligação com o que vem acontecendo nos dias de hoje.... Ainda existem presos políticos?! Acredito que isso também é formação! Afirmo, para dizer que é uma formação válida. Talvez, eu no banco da universidade nem saberia o que foi a ditadura militar. Foi a Cia de Artes que me

ensinou o que foi e vem sendo a Ditadura no Brasil. (Allan – Aluno do curso de Pedagogia)

O projeto da Cia se orientou pela possibilidade de promover “intercessões”¹¹² estéticas *entre* Arte e Educação, a fim de produzir modos analógicos de pensar e conhecer. Ou seja, promover experimentações estéticas através das múltiplas linguagens da Arte a fim de forçar o livre pensar.

Nesse sentido, a proposta procurou provocar algumas “conversações”,¹¹³ a respeito de questões referentes às produções de subjetividades e conhecimento e suas relações com processos educativos e culturais no intuito de promover tessituras entre fios que pudessem fiar e desfilar linhas que escapassem de uma ordenação que estabelece limites ao objeto, ao corpo, a linguagem, aos territórios,¹¹⁴ enfim, a tudo aquilo que nos sentencia à permanência a um lugar cerceado por fronteiras intransponíveis, que nos impede de sermos e nos fazemos sujeitos de nossa história.

Participar do espetáculo Morte e Vida Severina por intermédio da Cia das Artes, foi essencial em minha formação, pois através desse exercício de humanidade tive a oportunidade de vivenciar – na atuação nas ruas tão familiares de Paraty – e experimentar um pouco do que atores/estudantes, como eu, se valem numa ação dramática, ao emprestar o seu corpo, através de movimentos, e sua fala; originando discursos interativos com outros atores que deram vida a personagens distintos e indispensáveis as cenas. Ser uma das “atrizes” naquele espetáculo também corroborou na certeza de que um grupo de alunos e professores unidos, dedicados, felizes e entusiasmados com o teatro, podem proporcionar de emoção não só àqueles que assistem – o público – como também àqueles indivíduos que participam, pois ali, naquele momento, nós, atores amadores, colocamos abaixo a ação cotidiana e alçamos voo à primeira experiência cênica enquanto alunos do IEAR. (Renata – Aluna do curso de Pedagogia)

Foram os depoimentos de nossos alunos e alunas que hoje me asseguram a defender a Arte como dispositivo agenciador de novas formas de pensar e potencializar processos *autoformativos*. Experiência Estética que se dá na *intercessão entre Arte e Pensamento*, espaços/tempos em que algo acontece para além dos limites das palavras, gerando criação de si e que me parece expressa no seguinte depoimento:

Fazer parte da Cia trouxe consigo a experiência, envolvimento e conhecimentos que antes não havia tido contato. A aventura de encenar Morte e Vida Severina de João Cabral de Melo Neto foi uma das experiências mais enriquecedoras desse percurso desde os ensaios até a apresentação na Feira literária internacional de Paraty, o processo de troca sempre esteve presente e foi essencial. Ter essa oportunidade como aluna do curso de Pedagogia foi um diferencial a mais, pois deixamos apenas de dar valor aos ensinamentos pedagógicos para experienciar algo mais do que apenas ensinamentos ditos acadêmicos. (Camila – Aluna do curso de Pedagogia)

Camila me remete ao pensamento que se produz no permanente movimento que se orienta por encontros *entre* signos. Encontros que nos permitam escapar das armadilhas das representações das verdades postas e, tal qual Deleuze (2010) nos alerta, constituem uma perspectiva de pensamento que se dá como “natureza reta” – “o bom senso universalmente compartilhado”. Assim como Deleuze prefiro me aliar à possibilidade de um pensar que não é exercício natural de uma faculdade, mas sim ao pensamento que não pensa sozinho e por si mesmo. Pensar, na perspectiva aqui apontada, depende necessariamente das forças que se apoderam do pensamento. Os encontros para Deleuze (2010) oferecem, na relação entre os signos, uma nova imagem para o pensamento como criação:

O que nos força a pensar é o signo. O signo é objeto de um encontro; mas é precisamente a contingência do encontro que garante a necessidade daquilo que ele faz pensar. O ato de pensar não decorre de uma simples possibilidade natural; ele é, ao contrário, a única criação verdadeira. A criação é a gênese do ato de pensar no próprio pensamento. (Deleuze, 2010, p. 91)

Essa gênese deve implicar em sermos interceptados por algo que retire o pensamento de seu “estado natural”, de sua imobilidade. Posto que pensar é romper com a passividade, é sofrer a ação de forças que nos (co)movam. Nesse ponto, a Arte, nas suas múltiplas possibilidades de linguagem, na sua potência em gerar signos, é uma abertura para encontros que forcem o livre e criativo pensar.

A participação na Cia das Artes pode nos proporcionar uma experiência cultural incrível, de refletir e fazer refletir sobre um dos problemas sociais de nossa sociedade, mais especificamente sobre o sertão brasileiro como retrata “Morte e vida Severina”. Além disso, trabalhar com o projeto de intervenção de rua foi muito gratificante, pois, tivemos a oportunidade de levar arte para as pessoas, de surpreender e sermos surpreendidos por diversas situações. (Maira – aluna do curso de Graduação de Pedagogia)

Assim como para Maira, a Arte se revela como dispositivo que nos convoca a múltiplas visões do mundo, uma experiência estética que *nos acontece* por sua aptidão em “dizer o indizível”, um pensamento que é intraduzível no universo lógico e formal da palavra.

No que tange à Educação, reafirmo o que um dia já havia dito em outra publicação:

A Arte como invenção da vida sustenta-se na potência da vida ou, ao menos, num argumento a mais para denunciar nossa falta de viver. Assim é a Arte quando se faz digna, quando nos povoa restituindo sentido a nossas existências. Arte e Educação não como dialética do Uno, nem soma de partes, mas Arte e Educação em que o “e”

pressuponha multiplicidade, já que não é um nem outro, mas a possibilidade de intensidades que podem transitar no entre. (Silva, 2011, p. 135)

Referências

- DELEUZE, Gilles. **Proust e os signos**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.
- _____. **Conversações**. Tradução de Peter PálPelbart. São Paulo: Editora 34, 1992.
- _____. **Proust e os signos**. ed. atualizada. Rio de Janeiro: Forense, 2010.
- DELEUZE, Gilles; GUATARI, Félix. **O Que é a Filosofia?** São Paulo: Editora 34, 2005.
- DELEUZE, Gilles; GUATARI, Félix. **Mil platôs** – capitalismo e esquizofrenia, v. 1. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.
- FOUCAULT, Michel. **Estética: Literatura e Pintura, Música e Cinema** – Coleção: Ditos e Escritos III. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.
- GUATTARI, Felix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica: Cartografias do Desejo**. Petrópolis: Ed. Vozes, 1992.
- GUMBRECHT, Hans Ulrich. **Produção de presença** – o que o sentido não consegue transmitir. Tradução de Ana Isabel Soares. Rio de Janeiro: Contraponto e PUC-Rio, 2010.
- HEIDEGGER, Martin. La esencia del habla. In: _____. **De camino al habla**. Barcelona: Edicionaes del Serbal, 1987.
- NIETZSCHE, Friedrich. **Fragmentos finais**. Seleção de fragmentos póstumos. Brasília: Editora UnB; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 2002.
- SILVA, Dagmar de Mello e Silva. **Nos Modos de Dizer-se de Jovens: algumas estéticas existenciais do Contemporâneo**. 2009. 188 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- _____. A Arte de fazer e se fazer no ALEPH. In: LINHARES, Célia (org.). **Portinari e a Cultura Brasileira: um convite à educação a contrapelo**. Niterói: Eduff, 2011.

Notas

103. Dagmar de Mello e Silva, professora associada na Faculdade de Educação da UFF – Departamento de Fundamentos Pedagógicos, professora no Programa de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão (CMPDI) e no Programa de Pós-Graduação em Mídias e Cotidiano (PPMC). E-mail: <dag.mello.silva@gmail.com>.

104. Refiro-me ao estranhamento linguístico que jovens oriundos das classes populares se deparam diante da linguagem acadêmica.

105. Referência à música meu Guri de Chico Buarque de Holanda que dramatizamos sob a forma de um esquete teatral.

106. Nessa dramatização Roberta interpretava a personagem protagonista da música *Meu Guri* de Chico Buarque de Holanda, cuja letra se encontra no link: <<http://bit.ly/2v7RVzn>>. Acesso em: 15 abr. 2019.

107. Referência ao poema Morte e Vida Severina de João Cabral de Melo Neto, que deu nome a Companhia de Arte que montamos no Instituto a partir de uma intervenção de rua em Paraty, na qual os alunos representaram trechos do referido poema.

108. Gumbrecht (2010) propõe outra possibilidade de abordarmos os fenômenos em ciências humanas, que não exclusivamente o sentido e a interpretação do texto. Assim, o pensador nos apresenta o conceito de “produção de presença” como caminho para dar materialidade à comunicação. O afetar-se pela percepção pelos objetos espaciais é o que caracteriza a produção de presença, e esse afetar não é mediado pelo conceito, pelo pensamento ou pela cultura, é, portanto, vazio de conteúdo. Presença para o autor é a “relação espacial com o mundo e seus objetos”. Não há do lado do observador uma intencionalidade atuante em busca de sentido quando ocorre a produção de presença, mas tão pouco se pode dizer que a presença ocorra na pura materialidade.

109. No “Abecedário” entrevista realizada por Claire Parnet com Deleuze, há um trecho em que o filósofo nos fala sobre o conceito de percepto e sua relação com a arte. Em síntese, Deleuze aponta que os perceptos fazem parte do mundo da arte, pois o artista é uma pessoa que cria perceptos. É importante destacar aqui que os Perceptos não são percepções (ação de interpretar e organizar as sensações) e sim, um conjunto de sensações e percepções que vão além daquele que a sente. Assim, não há percepto sem afecto. Os afectos são os devires que transbordam daqueles que são atravessados pelos perceptos, posto que excedem forças, intensidades que perduram para além do tempo da experiência. Disponível em: <<http://bit.ly/2lxo5w5>>. Acesso em: 02 ago. 2017.

110. Coloco no plural, pois além de mim e dos alunos do IEAR, a Cia contou com a participação efetiva e imprescindível das professoras Silmara Lídia Marton e Luciana Requião.

111. [...] fazer uma experiência com algo significa que algo nos acontece, nos alcança; que se apodera de nós, que nos tomba e nos transforma. Quando falamos em “fazer” uma experiência, isso não significa precisamente que nós a façamos acontecer, “fazer” significa aqui: sofrer, padecer, tomar o que nos alcança receptivamente, aceitar, à medida que nos submetemos a algo. Fazer uma experiência quer dizer, portanto, deixar-nos abordar em nós próprios pelo que nos interpela, entrando e submetendo-nos a isso. Podemos ser assim transformados por tais experiências, de um dia para o outro ou no transcurso do tempo (Heidegger, 1987, p. 143).

112. Tratamos aqui o conceito de intercessores como dispositivos que forçam o pensamento a sair de sua imobilidade.

113. Certas conversações duram tanto tempo, que já não sabemos mais se fazem parte da guerra ou já da paz. É verdade que a filosofia é inseparável de uma cólera contra a época, mas também de uma serenidade que ela nos assegura [...] Como as potências não se contentam em ser exteriores, mas também passam por cada um de nós que, graças a filosofia, encontra-se incessantemente e em guerrilha consigo mesmo (Deleuze, 1992).

114. Em *Mil Platôs* (1994), obra de Deleuze e Guatari, os autores propõem uma visão rizomática da realidade. Essa visão nos permite pensar a territorialidade para além da lógica binária e dicotômica como ferramenta do significar da experimentação do real.

CAPÍTULO 18: A ARTE DE SE FORMAR: UM MEMORIAL EM FORMAÇÃO

Allan Rodrigues¹¹⁵

Chegada no IEAR...Uma longa estrada

Aonde fica a saída?

Perguntou Alice ao gato que ria.

Depende, respondeu o gato.

De quê? Replicou Alice.

Depende de para onde você quer ir.

Lewis Carroll

(Alice no País das Maravilhas)

O presente texto parte da experiência do pesquisador como discente e docente no IEAR, vivência que se mistura com as histórias de muitos professores – colegas que estão nesse livro testemunhando o crescimento do IEAR. O texto, aqui, é uma busca pela saída e/ou encontro de possibilidade para o caminho que estou indo. Me sinto Alice na hora que escrevo esse texto, pois fico me questionando se existe uma saída, um caminho ou se na verdade são os caminhos, as saídas e fugas, sendo um registro e memorial de um passado. *Que marcou um breve tempo, meu coração para sempre*, como bem nos disse Paulinho da Viola e que mobilizou outros caminhos, outras saídas e marcas.

Fazer um memorial é dizer a palavra: Encontro. Foram muitos momentos que tecem esse personagem, encontrando outros personagens para potencializar esse memorial. Partes que tecem o

sentido na minha vida profissional, misturam-se com os espaços – tempos de formação que constituem o autor. “Uma parte de mim é todo mundo: outra parte é ninguém fundo sem fundo [...] Uma parte de mim pesa, pondera: outra parte delira. [...]” (Ferreira Gullar).

Iniciei minha formação superior na Universidade Federal Fluminense, Campus Angra dos Reis – RJ em 2010. Uma experiência rica e acolhedora, tendo em vista que o Instituto de Educação de Angra dos Reis estava recomeçando um novo papel político e pedagógico no município. Assim, vivi momentos importantes para minha formação “professorpesquisador”.¹¹⁶ Naquele momento, era tudo muito novo, professores novos, um currículo diferente, colegas novos e uma vida nova.

Muitas foram as dificuldades durante o período da formação, muitos medos, mas a esperança era algo mais forte, era a mobilização de sonhos e diversos projetos. Um mundo novo se abria: “As chaves com as quais desejo reabrir o passado estão carregadas de sonhos, de projetos que fazem do presente um terreno para um alto investimento” (Linhares, 2000, p. 23).

Durante a travessia entre Rio de Janeiro e Angra dos Reis foram muitas aprendizagens, uma experiência marcou minha formação, o projeto de Filosofia com Crianças que acontecia no IEAR.¹¹⁷ O projeto abriu mundos e estabeleceu laços com a minha formação, permitindo, assim, que eu pudesse seguir uma carreira acadêmica, permitiu que eu desenhasse uma nova vida-formação.

O espaço do projeto como formação

Ao longo da minha formação tive a possibilidade de participar do projeto de Filosofia com Criança 2011-2014 na época coordenado pelas professoras Silmara Marton e Dagmar de Melo, depois

somente com a coordenação da professora Silmara. Foi um período muito rico, pois me trouxe outra dimensão da formação. Assim aprendi que a nossa formação acontece e que se confundem com as experiências e nos múltiplos espaços tempos.

Nunca se sabe como uma pessoa aprende; mas, de qualquer forma que aprenda, é sempre por intermédio de signos, perdendo tempo, e não pela assimilação de conteúdos objetivos. Quem sabe como um estudante pode tornar-se repentinamente “bom em latim”, que signos (amorosos ou até mesmo inconfessáveis) lhe serviriam de aprendizado? Nunca aprendemos alguma coisa nos dicionários que nossos professores e nossos pais nos emprestam. O signo implica em si a heterogeneidade como relação. Nunca se aprende fazendo como alguém, mas fazendo com alguém, que não tem relação de semelhança com o que se aprende. (Deleuze, 2003, p. 21)

Durante o projeto, cada vez mais, lendo e aprendendo sobre a Filosofia da Diferença, sobre as ideias de experiência e escola pude aprimorar o meu olhar diante de um mundo e minha própria formação profissional. Encantou-me poder duvidar das certezas cristalizadas, compreender nas múltiplas verdades, histórias e narrativas plurais, e não apenas numa metanarrativa que daria conta de explicar tudo, como eu aprendera a pensar. Entender que a possibilidade é o movimento do mundo – tal qual nos diz Boaventura Santos (2010) – e a contingência é a dobra que desvela possibilidades, tudo isso ajudou na percepção de quanto os discursos com os quais eu estava acostumado, era apenas uma metanarrativa que invisibilizava nossas potências.



As primeiras participações em Congressos

Fonte: Arquivo pessoal do autor (2012).

O encontro com a professora Silmara Marton e o contato com a Filosofia da Diferença foram divisores de água para a minha formação. Aos poucos, começava a perceber e a compreender o quanto a escola pode ser uma “máquina de subjetivação” (Gallo, 2013), para o bem e para o mal. A escola me ensinou a incorporar o discurso homogeneizador, controlador e domesticador através do qual o oprimido (Freire, 2005), incorpora o opressor. Logo em seguida, conheci a professora Alexandra Garcia¹¹⁸ do curso de Pedagogia da UFF.

Aprendi com a professora Alexandra a possibilidade de pensamento a partir daquilo que se apresenta no cotidiano, além da percepção de como a teorização é importante, ficando sob a responsabilidade da prática uma força política de mover as vidas e conhecimentos. Aprende-se com os saberes e trajetórias docentes que é preciso sempre rever tudo que foi experimentado. Antes de conhecer a professora, eu questionava sobre os currículos como grande, pensava que era preciso colocar outra coisa no lugar do

currículo da escola. Alexandra me ensinou que currículo é vida. Assim, é preciso rever, é preciso criar, como nos ensina Michel de Certeau (1994), nas artes de ser fazer. Participando do grupo da professora Alexandra, venho aprendendo que é preciso estabelecer o diálogo com as escolas e as universidades, perceber os processos formativos e os currículos como produções cotidianas das artes de fazer.

Outro momento especial aconteceu em 2011, com a criação da *Companhia das Artes Severina*, tendo participado de algumas encenações. A *Cia de artes* coordenada pela profa. Dagmar de Mello e outros professores tais como; Luciana Requião e Silmara. A *Companhia das Artes Severina* apresentou outros elementos para a formação como a literatura e arte, permitindo a ampliação no repertório dos alunos, para que pudéssemos explorar outros espaços da arte, além de vivenciar uma vida Severina. O nome da Cia continua sendo uma metáfora de nossas vidas. Cerca de 90% da turma não era do município de Angra dos Reis, nos remetendo à concepção de retirante. Minha turma em sua grande maioria era de outros municípios e estados. Aqui, um pequeno desvio, algumas vezes, devido à situação econômica das famílias, os alunos ficavam em Angra um semestre inteiro sem possibilidade de visitar suas famílias. Vivíamos uma vida metafórica retirante? Os momentos foram maravilhosos, de muitas aprendizagens e ensaios.

Dentro do meu processo de formação, a *Companhia das Artes Severina* foi fundamental no pensamento contrário ao curso natural das coisas, das nossas vidas, das nossas famílias. Sim. É possível. Pensar os processos formativos em diálogo com os múltiplos contextos e linguagens, permitindo navegar por outros caminhos teóricos e metodológicos contra o curso natural do Mar.



Intervenção Teatral da Cia de Artes Severina em Paraty – FLIP – 2012

Fonte: Arquivo pessoal do autor (2012).

Os bons encontros na possibilidade de aumentar minha formação

Uma parte de mim

é só vertigem;

outra parte,

linguagem.

Traduzir-se uma parte

na outra parte

— que é uma questão

de vida ou morte —

será arte?

Ferreira Gullar, Na Vertigem do Dia. 1980.

A história do professor que narrar-contar esse texto deve passar por uma relação com o tempo que segue na direção atemporal da experiência da vida, da formação. Processo este que exige que os fios da história possam ser puxados pelas metades de mim, ou

como nos diz Ferreira Gullar (1980): “Uma parte de mim é permanente, outra parte se sabe de repente, uma parte de mim é só vertigem, outra parte linguagem”.

Vivenciando estas metades de mim produzidas pelo o tempo, que vou tecendo os fios do memorial na tentativa de expressar um pouco o que me constitui como professor, como o espaço do IEAR fortaleceu também as redes criadas e tecidas. Pois a interlocução entre os diferentes sujeitos que desse processo participaram, abriram caminhos para interrogação e desnaturalização de modos aprendidos e ainda hegemônicos de pensar os processos formativos. São as várias imagens que expresse e desejo para pensar um professor-pesquisador, entendo que essas categorias não estão dissociadas, mas tecidas juntas, implicando no meu *saberfazerpensar*, desenhando uma cartografia da docência.

Estar aberto à experiência, nos diz Jorge Larrosa, é viver em atenção a algo que nos passe; é viver os processos de transformação, viver, portanto, nas palavras de Larrosa (2009, p. 19); “a no reconocerse en el espejo”. Portanto, com o outro, fazer com os outros, permitindo viver o aprendizado de torna-se *professorpesquisador* em processo que nos traga a incerteza, o risco, os desafios mediante o ainda não sabido que provoquem o conhecer, conhecer-se.

Pensando com Benjamin (1994), a função do historiador é tornar a vida como um fio condutor entre o passado e o presente, ou seja, aquilo que nos “fez” e aquilo que nos “faz”. E eu digo não só a história, mas a experiência, pois ela torna-se e transforma-se no campo das experiências, na relação consigo mesmo e com o outro. Quando penso na minha trajetória, na minha cartografia docente, permito (re)viver as experiências ou colocar um relato, lembro de

minha infância, pensava em mil coisas, com uma energia para alcançar outros mundos. É nessa trilha de voltar ao passado e viver o presente, permitindo a esse memorial um alinhavado na direção de mudanças, mas sempre desenhando outros modos de *viverpensar* coletivamente.

O investimento nos espaços de encontros nos processos formativos é orientado pelo sentido benjaminiano de experiência do qual Larrosa (2004) se apropria, e, ao contrário de mero exercício retórico de exaltação da epifania e do caráter subjetivo dos processos de formação, implica em assumir objetivamente a dimensão cultural e coletiva da produção de subjetividades. Isto porque, consideramos que os processos formativos intervenientes na produção dos modos e sentidos de docência de cada aluno-professor, se tecem, também, com os currículos nos cursos de formação de professores e em toda a trajetória vivida com escola e docência pelos alunos-professores. (Garcia; Rodrigues, 2012, p. 2010)

A palavra “encontro” tem um significado especial a partir da compreensão alcançada pelo etnólogo Bóris Cyrulnik e referida por Marton:

O encontro é anterior à linguagem, ocorrendo no nível da sensorialidade a partir dos significados que os gestos, ações e sinais dos corpos sugerem entre si quando se relacionam e dos sentidos que daí decorre. (Cyrulnik apud Marton, 2005, p. 38)

Assim os encontros que vêm me constituindo como professor podem, no sentido de ação, tornarem-se bons encontros (Spinoza, 2010). A noção remete aos encontros que envolvem os afetos e a alegria, aspectos que ampliariam a potência do agir. Assim, os encontros possibilitam dialogar com o que é capaz de mobilizar transformações do sujeito, neste caso, comigo mesmo.

Os processos formativos acontecem no e com os encontros. Encontros com ideias, autores, colegas, práticas, políticas, professores. Encontros que se tornam inspiradores, encontros que nos desmontam e balançam nossas utopias, encontros que multiplicam nossas interrogações. Nos

percursos vividos pelos professores e alunos da formação esses tantos encontros produzem “marcas”, também com as quais, valores e saberes são tecidos, corroborando sentidos de docência e escola. Entendemos que se os encontros acontecem e constituem os processos formativos com os quais tecemos nosso saberes, valores, sentidos e práticas, ele também pode ser provocado pelas formas como organizamos nossas ações nas pesquisas e nos processos de formação. Os encontros podem ser pensados como processo de formação e de pesquisa de modo a viabilizar os diálogos e interações entre os sujeitos. (Garcia, 2015, p. 13)

Através dos encontros aumentamos nossa maneira de agir em momentos que a tristeza diminui nossa possibilidade de agir. Os encontros no sentido do que discuto, potencializa os corpos para tornar possível as afecções (Spinoza, 2010). As afecções são um corpo sendo afetado pelos mundos, o corpo afeta o outro nas relações, nas trocas e experiências. Torna as afecções um eixo balizador nas relações dos corpos, somos afetados constantemente, sofremos alterações, como diz Deleuze, somos uma passagem, que aumenta e diminui a partir das relações entre os corpos. O corpo pode ser afetado de muitas maneiras, pelas quais sua potência de agir é aumentada ou diminuída. Em Spinoza, essa relação entre os encontros acontece partir dos corpos que se tecem para pensar que nos tornamos mais próximos com diversos mundos e de nós mesmo. No relato acima, pensando com o filósofo, fui me formando pelas composições entre os sujeitos, pelos corpos que habitavam e habitam o espaço do Instituto de Educação de Angra dos Reis.

Na composição dos corpos e sentimentos, aumenta-se nossa forma de agir e pensar. O que Spinoza chamaria o afeto da alegria. Ou seja, quando afecção encontra uma potência maior de ser, viver e estar no mundo; isso porque os encontros entre os corpos estão na mesma sintonia. Os processos, que vivi no período da

graduação, permitiram compreender o mundo e aumentar o amor, no sentido defendido por Negri e Hardt.

Em tempos de ódio, defendo o amor como força mobilizadora e política, pois potencializa o agir ao reconhecer uma causa ou bem comum. Assim, o amor é uma possibilidade de potência para alavancar os processos de solidariedade e de transformação de um bem comum e no reconhecimento do outro. Isso é algo que só encontra sentido na relação com o coletivo. Como expõem Hardt e Negri (2006, p. 108) em entrevista:

Esse é um amor baseado na multiplicidade. E isso é exatamente como concebemos a multidão: singularidade somada a cooperação, reconhecimento da diferença e do benefício de uma relação comum. É nesse sentido que dizemos que o projeto da multidão é um projeto do amor.

A potência do amor na perspectiva política – do agir, do coletivo, da solidariedade e de perceber o outro como parte daquilo que também sou parte – é frequentemente defendida por Paulo Freire. É um termo culturalmente relacionado a uma visão romântica, o amor em Freire nem sempre é abordado com a devida ênfase e com a atenção ao aspecto político-social que envolve.

O amor para Freire está na base das construções políticas e do diálogo, sem ele a educação não se realiza como prática que envolve os sujeitos. As conexões entre amor e diálogo para Freire passam pelo reconhecimento do outro e sua escuta atenta.

Sendo fundamento do diálogo, o amor é, também, diálogo. Daí que seja essencialmente tarefa de sujeitos e que não possa verificar-se na relação de dominação. Nesta, o que há é patologia de amor: sadismo em quem domina; masoquismo nos dominados. Amor, não. Porque é um ato de coragem, nunca de medo, o amor é compromisso com os homens. Onde que estejam estes, oprimidos, o ato de amor está em comprometer-se com sua causa. A causa de sua libertação. Mas, este compromisso, porque é amoroso, é dialógico. (Freire, 2005, p. 78)



Minha turma. Somos amigos, padrinhos de casamento e testemunhas do crescimento do IEAR

Fonte: Arquivo pessoal do autor (2012).

Os processos vividos durante o percurso formativo provocaram aproximações entre diferentes modos e compreensões de docência, de vida, de currículos, de solidariedade. Nesse sentido, penso na possibilidade de serem traçados na formação o exercício dialógico e o amor, pois se concretiza nas trocas e no envolvimento em causas comuns. Tecer na formação um “virar de ponta cabeça”, com as grades curriculares da docência pautadas no diálogo com outros espaços e temas de formação, sempre levando em consideração diferentes composições entre os currículos vividos no trajeto de cada sujeito.

A noção de encontro tal como apropriado no texto, mostra-se, nesse sentido, relevante para contribuir com o fortalecimento e investimento nas aproximações entre universidade e escola e, sobretudo, nos processos formativos como movimentos permanentes e dinâmicos. Que, como tais, necessitam ter seu espaço garantido politicamente através de seu reconhecimento e do

investimento do cotidiano da universidade como *espaçotempo* de formação, para além, da sala de aula.

Conclusão

Atualmente, por força dos encontros, sou professor do espaço tempo em que vivenciei como aluno. Experimento o IEAR de outra forma, sempre me lembrando das tantas lutas que participei como discente e que agora participo como docente contra os ataques que estamos recebendo no Brasil.

Por fim, pensar a formação a partir dos encontros e narrativas implica considerar os cotidianos da produção de saberes, valores, sentido e subjetividades em movimentos de permanentes reconfigurações. Trata-se de pensar nos vários percursos e experiências cotidianas dos professores, nos sentidos e práticas que esses percursos e experiências potencializam aproximações solidárias de saberes, em diálogos, práticas e produções coletivas de saberes para a formação docente.

Referências

- BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: obras escolhidas I. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BROWN, Nicholas; SZEMAN Imre. O que é multidão? Questões para Michael Hardt e Antonio Negri. **Novos Estudos**, v. 75, p. 93-108, 2006. Disponível em: <<http://bit.ly/2XbYQU1>>. Acesso em: 20 set. 2011.
- CERTEAU, Michel de. **A Invenção do Cotidiano**: 1 – artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.
- DELEUZE, Gilles. **Proust e os Signos**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

- GALLO, Sívio. **As múltiplas dimensões do aprender**. COEB 2012 – Congresso de Educação Básica: Aprendizagem e Currículo. Universidade Federal de Santa Catarina, SC, 2013.
- GARCIA, Alexandra. O encontro nos processos formativos: questões para pensar a pesquisa e a formação docente com as escolas. In: REUNIÃO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 37., 2015, Florianópolis. *Anais*. Florianópolis: ANPEd/UFSC, 2015, v. 1.
- GULLAR, Ferreira. **Toda poesia (1950-1980)**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.
- LARROSA, Jorge. A arte da conversa. In: SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?** Tradução de Giane Lessa. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 211-216.
- _____. Experiencia y alteridad en educación. In: SKLIAR, Carlos; LARROSA, Jorge. **Experiencia y alteridad em educación**. Buenos Aires: HomoSapiens, 2009.
- LINHARES, Célia. Caminhos do medo e da esperança. In: _____; NUNES, Clarice (org.). **Trajetórias de Magistério: memórias e lutas pela reinvenção da escola Pública**. Rio de Janeiro: Quartet, 2000.
- MARTON, Silmara Lúcia. **Paisagens Sonoras, Tempos e Autoformação**. 2005. 201 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.
- RODRIGUES, Allan de Carvalho; GARCIA, Alexandra. Viver as escolas: estágios, currículos e a produção de saberes docentes. In: LIMA, Maria do Socorro Lucena; et al. (orgs.). **Didática e Prática de Ensino na relação com a Escola**. Fortaleza: Educere, 2015, v. 1, p. 4724-4736.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: _____; MENESES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez, 2010, p. 31-83.
- SPINOZA, Baruch. **Ética**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

Notas

115. Allan de Carvalho Rodrigues, professor assistente na UFF e Universidade Estácio de Sá. Doutorando Proped/Uerj. Atua no campo do Currículo, Cotidiano Escolar, Formação Docente e Filosofia da Diferença. Membro da Anped/GT-Currículo. CNPq. E-mail: <allancr@id.uff.br>.

116. Juntar palavras é um recurso estético utilizado em nossas pesquisas com a intenção de produzir um sentido outro, nem o da primeira nem da(s) palavra(s) que se juntam na sequência, deslocando os limites dos sentidos postos e abrindo o campo de possíveis com pelo estranhamento provocado pelas novas palavras-formas.

117. Um dos primeiros projetos de pesquisa-extensão do IEAR. Em relação ao projeto foram publicados trabalhos em eventos nacionais, internacionais e periódicos. Também do projeto resultou meu trabalho de TCC defendido em junho de 2014 com orientação das professoras Silmara Marton e Alexandra Garcia.

118. Hoje professora na Universidade do Estado do Rio de Janeiro. A professora Alexandra foi minha orientadora no mestrado e hoje sou pesquisador do grupo de pesquisa coordenado por ela.

Obrigado por ler este livro que publicamos!

Esperamos que esta obra tenha correspondido às suas expectativas.

Compartilhe por [e-mail](#) suas dúvidas e sugestões conosco.

Adquira outros títulos em www.pacolivros.com.br

Conheça o novo site da [Paco Editorial](#) com conteúdos exclusivos para professores!

Av. Dr. Carlos Salles Bloch, 658 - Sala 21
Anhangabaú - Jundiaí-SP - 13208-100